



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

La colaboración entre profesores

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Cástulo Alejandro Duke Bañuelos

Asesor tutor:

Josefina Bailey Moreno

Asesor titular:

Manuel Flores Fahara

Tepic, Nayarit; México

Agosto 2011

Agradecimientos

- Al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación por su decidido apoyo a la superación profesional de los docentes, mediante el otorgamiento de becas para cursar estudios de maestría.
- Al Tecnológico de Monterrey por proporcionar la posibilidad de realizar estudios de posgrado de manera virtual, y por el apoyo consistente en la subvención para la realización de los estudios de posgrado.
- A los profesores de la Maestría en Educación del ITESM, por su constante motivación y asesoría para cursar con éxito cada una de las asignaturas del posgrado.
- En especial a la profesora Josefina Bailey Moreno, por su don de gentes, y por su asesoría atinada, experta y empática, sobre el desarrollo del trabajo de tesis.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	4
1.1 Antecedentes del problema.....	5
1.2 Definición del problema.....	9
1.3 Objetivo de la investigación	12
1.4 Justificación y beneficios	12
1.5 Delimitación	13
Capítulo 2. Marco Teórico	14
2.1 Interacciones entre docentes.....	15
2.1.1 Individualismo y balcanización	15
2.1.2 Colegialidad artificial.....	17
2.1.3 Colaboración de los profesores.....	17
2.1.4 Comunidades de aprendizaje	24
2.2 Aspectos que inciden en las interacciones de los maestros	27
2.2.1 Aspectos que favorecen la colaboración de los docentes.....	28
2.2.2 Aspectos que dificultan la colaboración de los maestros.....	29
2.2.3 El liderazgo administrativo	32
2.3 Repercusiones de la colaboración en la práctica educativa	34
Capítulo 3. Metodología	36
3.1 Enfoque metodológico seleccionado	37
3.2 Participantes	39
3.3 Instrumentos.....	41
3.3.1 La observación participante.....	42
3.3.2 La entrevista semiestructurada a profundidad	45
3.4 Procedimiento.....	49
3.5 Estrategia de análisis	51
Capítulo 4. Análisis de los resultados.....	53
4.1 Tipos de interacciones de los profesores.....	54
4.1.1 Actitud de aislamiento	54
4.1.2 Conformación de grupos por afinidad	57
4.1.3 Reuniones institucionales.....	59
4.1.4 Interacciones de aproximación académica.....	63
4.2 Aspectos que favorecen la colaboración.....	65
4.2.1 Las relaciones interpersonales.....	66
4.2.2 La posibilidad de la colaboración virtual.....	67

4.2.3 Maestros jóvenes con formación docente.....	68
4.3 Aspectos que dificultan la colaboración.....	69
4.3.1 Maestros con Mayor antigüedad en el servicio.....	70
4.3.2 El egoísmo y el celo profesional.....	71
4.3.3 La carga horaria fragmentada.....	72
4.3.4 La falta de disponibilidad de los maestros.....	74
4.3.5 El liderazgo operativo.....	77
Capítulo 5. Conclusiones.....	81
5.1 Principales hallazgos.....	81
5.2 Recomendaciones.....	89
5.3 Sugerencias para futuras investigaciones.....	92
Referencias.....	95
Apéndices.....	102
Apéndice A.....	102
Apéndice B.....	103
Apéndice C.....	105
Apéndice D.....	106
Apéndice E.....	107
Apéndice F.....	108
Apéndice G.....	109
Apéndice H.....	110
Currículum Vitae.....	112

Introducción

Dentro de contexto escolar se producen diferentes tipos de interacciones entre los profesores, y la forma como los docentes de una escuela se relacionan va a ser un factor determinante para realización de los logros educativos. Cuando los maestros se concientizan sobre la importancia de desarrollar una comunidad de práctica en la escuela a través del trabajo conjunto, y realizan actividades de colaboración, se pueden desarrollar ambientes de aprendizaje integral, del que forman parte importante sus vivencias educativas, la auto reflexión y el intercambio de experiencias que van a influir en la mejora del desempeño educativo y en el desarrollo profesional de los educadores.

Los propósitos de realizar esta investigación, estuvieron relacionados con conocer como los profesores de secundaria se vinculan, qué los impulsa a reunirse con sus colegas y cuáles son las finalidades de sus interacciones. Además, se pretendió encontrar cuáles son los beneficios que conllevan esas interacciones para su desarrollo profesional. Así como las repercusiones de las acciones que llevan a cabo los integrantes de la organización escolar en el desarrollo de una comunidad de práctica, y en el aprendizaje de los educandos. Al definir el problema de la investigación se consideró relevante la indagación de las principales modalidades de interacción de los profesores y la determinación de los factores que pueden influir de manera positiva y negativa en el trabajo colaborativo.

En relación con el marco teórico, este se dividió en tres secciones: la primera estuvo enfocada a las modalidades de interacción que se dan entre los docentes en el ámbito escolar. Se incluyeron el individualismo y la balcanización, la colegialidad artificial, las modalidades de colaboración de los profesores y las comunidades de aprendizaje. La

segunda sección se orientó a la revisión de los aspectos que inciden en las interacciones de los maestros, entre las cuales se mencionan los que propician la colaboración y los que la dificultan, además de lo referente al liderazgo administrativo. En la tercera parte se mencionan las repercusiones de la colaboración en la práctica educativa.

La metodología seleccionada fue la cualitativa, habiéndose contado con un subgrupo de la población de estudio de diez profesores participantes. Con la finalidad de obtener la información requerida para realizar la indagación, los instrumentos seleccionados fueron la entrevista semiestructurada a profundidad, que permitió realizar varias sesiones con los maestros participantes para complementar la información requerida para el estudio. De igual manera se utilizó la observación participante que posibilitó la obtención de datos de campo de las interacciones de los profesores. Dicha información se recabó en diferentes eventos tales como las reuniones de los subgrupos conformados por afinidad, de las interacciones institucionales y de las interacciones de aproximación académica.

En la fase de análisis de los datos recabados se utilizó una versión demo del programa Atla.ti, que fue de gran utilidad para la estructuración de las categorías de análisis y de la codificación. Como resultado de la codificación y la categorización de la información obtenida en la investigación, en relación a la colaboración de los profesores de secundaria se determinaron tres dimensiones: las interacciones de los profesores, los aspectos que favorecieron la colaboración y los aspectos que dificultaron el trabajo colaborativo de los docentes. En cada una de las tres dimensiones se establecieron categorías de estudio. En lo que correspondió a la dimensión de las interacciones de los profesores se encontró que además de la actitud de aislamiento, las principales maneras de interrelacionarse de los docentes de secundaria fueron la conformación de grupos por

afinidad, las reuniones institucionales, y las interacciones informales de aproximación académica.

Por lo que se refiere a los aspectos que favorecieron la colaboración de los profesores, se detectó en la investigación que correspondieron a las relaciones interpersonales, la posibilidad de la colaboración virtual y los maestros jóvenes con formación docente. De igual manera en lo relativo a los aspectos que dificultaron el trabajo colaborativo, se encontraron los maestros con mayor antigüedad en el servicio, la carga horaria fragmentada y la disparidad de los horarios, el egoísmo y el celo profesional, la falta de disposición de los profesores, y el liderazgo operativo.

Los hallazgos permitieron determinar que la principal forma de interacción de los profesores fue la formación de grupos por afinidad, que se puede considerar como una modalidad de aislamiento grupal. Es una manera como los maestros interactuaron con diversas finalidades, principalmente para la convivencia. Aunque no se dio una colaboración académica, es un tipo de interacción que requiere ser analizada con más profundidad para conocer sus orígenes y justificaciones y con la finalidad de enfocarla hacia la colaboración académica.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el ámbito educativo se presentan variadas situaciones que pueden incidir en el quehacer docente y que pueden ser objeto de estudio. En todo caso, de manera preliminar se tiene que definir el tipo de problemática que será el tema de la investigación. Este capítulo inicial precisamente se relaciona con el planteamiento del problema, el cual se refiere a la manera como se llevó cabo el trabajo colaborativo docente en una escuela secundaria.

En los antecedentes que es el primer apartado se mencionan las características estructurales y administrativas de la institución donde se efectuó el estudio, así como las modalidades de la interacción de los profesores, y algunos aspectos sobre el trabajo colaborativo que actualmente realizan.

Enseguida se presenta el planteamiento del problema, apartado en el que se definió la pregunta de investigación que fue la base de la indagación. Como siguiente apartado se describen los objetivos por medio de los cuales se precisó lo que se pretendía estudiar, contribuir y aprender al llevar a cabo el estudio. Se continúa con la justificación donde se mencionan los motivos que fueron tomados en cuenta para llevar a cabo la indagación, y los beneficios que se obtendrán con la información obtenida.

Como última parte se señala la delimitación, que está relacionada con la definición del contexto, la metodología, la muestra y los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

1.1 Antecedentes del problema

La escuela secundaria donde se llevó a cabo la investigación es una institución que se ubica en el centro de la ciudad de Tepic Nayarit, y fue la primera escuela secundaria del estado. Se considera un plantel de concentración ya que acuden jóvenes de todos los rumbos de la ciudad, e inclusive de otras localidades cercanas. Cuenta con 18 aulas, un aula de medios, dos laboratorios, 6 talleres de tecnologías, un auditorio, una sala de maestros, una sala de juntas, una biblioteca, una oficina de la dirección, la oficina de la subdirección, y la oficina para el personal administrativo. Dispone además con 3 canchas de basquetbol 3 de voleibol y una de futbol rápido. El número de alumnos de los 3 grados actualmente es de 304.

En cuanto al personal del turno vespertino está compuesto por 46 maestros, además del director y el subdirector. El área administrativa la integran tres secretarías, el personal de apoyo educativo está conformado por tres trabajadoras sociales y tres prefectos, y el personal de intendencia por cinco trabajadores. Por lo que se refiere a los profesores 26 son mujeres y 20 hombres, 27 están entre 20 y 45 años de edad, y 19 entre 46 y 65. En cuanto a su antigüedad 25 tienen de 1 a 15 años y 21 de 16 a 30. Su preparación académica es: dos de maestría y 28 de licenciatura en áreas de la educación, egresados de la escuela normal superior de Nayarit; uno con estudios de normal básica, ocho con licenciaturas diversas, y siete de nivel técnico.

En relación a la diversidad de horarios menciona Sandoval (2000) que es un factor que además de afectar las actividades colaborativas de los maestros, contribuye a que la organización del trabajo escolar quede en manos de los directivos y que ocasionalmente se cuente con la participación de los maestros con mayor número de horas. En la

secundaria donde se efectuó la investigación los maestros son de base y 29 tienen una carga horaria entre 6 y 20 horas, y 17 entre 21 y 37. El hecho de que la mayoría de los maestros tengan poca carga horaria o estar su carga distribuida en diferentes escuelas, provoca que su estancia en la escuela sea limitada y que no se propicien espacios de interacción.

En la escuela donde se realizó el estudio la organización escolar promueve reuniones de docentes con diferentes finalidades. Al inicio del ciclo lectivo para dar a conocer las actividades que se llevarán a cabo previo al comienzo de clases, como son: los cursos de formación continua para maestros en servicio, y las reuniones de academia. Estas últimas son interacciones colegiadas donde se aborda la planeación de cada asignatura. Se realizan al inicio del ciclo escolar y son convocadas por la inspección escolar de zona y presididas por los jefes de enseñanza de cada asignatura. La finalidad es uniformar los criterios de los profesores sobre la aplicación de los aspectos curriculares de cada materia en el aula. Son convocados en forma general pero no todos los maestros se deciden a participar.

Asimismo durante el ciclo escolar se efectúan varias reuniones para dar a conocer algunas indicaciones sobre las actividades en curso, o hacer énfasis sobre el cumplimiento de los maestros. En el penúltimo mes de clases se realiza otra reunión con el propósito de planear las actividades de finalización de cursos. En virtud de que se realizan sesiones bimestrales para la entrega de calificaciones a los padres de familia, un día o dos antes de la entrega de calificaciones se reúnen los directivos con los maestros asesores de cada grupo con el objetivo de establecer el orden del día de la junta.

De acuerdo a lo que Barkley, Cross y Howell (2005) refieren, la colaboración es el trabajo que se realiza con otra u otras personas. Es el aprendizaje que se produce cuando

se trabaja en equipo o en grupo en lugar de hacerlo trabajando solo. En la escuela secundaria donde se llevó a cabo la investigación se producen interacciones informales de los maestros que no tienen el propósito del desarrollo profesional. Los profesores se reúnen en grupos por una determinada afinidad en los espacios libres o en los recesos para convivir y socializar. Aun cuando la interacción informal no tiene un objetivo definido con la mejora educativa, dependiendo de la actitud de los maestros se podrían propiciar actitudes colaborativas espontáneas.

En relación a los espacios informales de interacción en una institución educativa, Aubarell (2010) refiere que una situación que es relevante tomar en consideración son los recesos, ya que propician reuniones en las cuales se da una interacción de los profesores y existe un aprendizaje continuo. Inadvertidamente los maestros externalizan sus inquietudes y plantean sus dudas, comparten experiencias de trabajo en las cuales hayan obtenido un buen resultado. De esta manera se va produciendo un aprendizaje poco a poco y día a día entre los maestros, lo que se viene a constituir en un adiestramiento informal.

Una alternativa del trabajo colaborativo que utilizan algunos profesores de esta institución es la de la realización de proyectos, que deben involucrar a varias asignaturas y por lo tanto a diferentes maestros, pero aun cuando existe el intento de colaboración entre docentes esto no se da integralmente. Al respecto Gimeno y Pérez (2005), refieren que la coordinación entre los maestros es una necesidad para la realización de proyectos educativos, que vayan de acuerdo con la transmisión de una visión integral del conocimiento, en donde cada maestro es un experto de una parte del saber. Lo que se requiere es crear los tiempos y espacios de interacción donde también se involucre la participación de los alumnos.

Con la finalidad de establecer una uniformidad de criterios y trabajar en forma colaborativa, tres maestros jóvenes que imparten la asignatura de español se estuvieron reuniendo para analizar la planeación de su asignatura y programar las estrategias didácticas en forma coordinada. En una conversación con la maestra Isabel Díaz (octubre ,2010) se constató que dichas reuniones las realizaron al inicio del ciclo escolar los fines de semana. Dejaron de realizarlas en forma presencial debido a que no coincidían en los tiempos, por lo que optaron por comunicarse por medio del correo electrónico. Cuando lo hicieron la mecánica que siguieron fue distribuir las actividades de un bloque en tres partes, planear las estrategias de trabajo y posteriormente intercambiar virtualmente el trabajo realizado, de manera cooperativa.

La maestra Lilia Casas de la asignatura de inglés, en un comentario personal (noviembre ,2010) manifestó que varios maestros de la asignatura se estuvieron reuniendo a iniciativa de una jefa de enseñanza, con la finalidad de diseñar la planeación de la materia; pero se dio el cambio de la jefa de enseñanza y no fueron convocados más. Tienen planeado reunirse por su cuenta pero no se han puesto de acuerdo. Lo que se evidencia es que esas reuniones que han realizado los maestros, es más probable que sean reuniones de colegialidad artificial que de colaboración. Solo abordaron aspectos superficiales de su práctica, ya que se reunieron únicamente para ponerse de acuerdo sobre la planeación de la asignatura. Dejando de lado lo referente al intercambio de las estrategias de enseñanza exitosas.

1.2 Definición del problema

Al interior de las instituciones educativas se producen varios tipos de interacciones que pueden ser beneficiosas o perjudiciales para el proceso educativo que se desarrolla en ellas. En la presente investigación el propósito fue indagar sobre los tipos de interacciones que se dan en el trabajo de los profesores, así como los aspectos que favorecen o dificultan el trabajo colaborativo.

En la escuela secundaria donde se realizó el estudio se generan diferentes tipos de interacciones entre los docentes, formales e informales, en distintos momentos y en diversos espacios. En el caso de algunas academias tienen reuniones en diferentes momentos del ciclo escolar pero no existe un trabajo continuo y secuenciado, además de que se desconoce hasta qué punto ese tipo de trabajo repercute en el mejoramiento de la práctica docente.

Se considera que la colaboración docente es un tema importante para investigar, debido a que se constituye en uno de los aspectos que inciden mayormente en el buen funcionamiento de una escuela. El trabajo en equipo tiene que ver en gran manera con el desarrollo de las comunidades de práctica y el mejoramiento de las actividades profesionales de los maestros; lo anterior se logra al intercambiar conocimientos y experiencias educativas que les han resultado exitosas para el logro del aprendizaje de los alumnos. Las comunidades de práctica o de aprendizaje de acuerdo a Flores y Torres (2010), vienen a ser una forma de organización en una institución educativa que propugna porque las acciones que se realicen a su interior sean sobre todo colaborativas. La finalidad es que se produzca un cambio que modifique el enfoque tradicional de la

educación y se avance hacia comunidades educativas que aprenden, y que a la vez transformen la escuela en una institución eficaz.

. Como lo refiere López (2007), la participación de los profesores en actividades colaborativas es una posibilidad para lograr el desarrollo y la formación profesional, lo que a su vez incide de manera favorable en sus prácticas educativas. Asimismo el maestro adquiere confianza y seguridad, incrementa su capacidad de reflexión, es una oportunidad para aprender, y es un medio para promover el desarrollo personal y social.

Se considera que el propósito primordial en la educación secundaria es la formación integral de los alumnos a través de un aprendizaje significativo, y la adquisición de las competencias requeridas para un buen desempeño personal y profesional. Asimismo, elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional; tal y como lo establece el objetivo número uno del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 SEP (2007). Para lograr ese propósito se requiere que los maestros y directivos, actores principales que tienen que efectuar dicha tarea realicen un trabajo de equipo en el cual establezcan diálogos, fijen acuerdos, se coordinen y emprendan acciones programadas de manera conjunta.

La reflexión precedente refleja la importancia de conocer desde el ámbito de la organización escolar y de los educadores, cómo se llevan a cabo las actividades colaborativas en la escuela secundaria donde se efectuó el estudio; y cuáles son los factores que inciden en la colaboración, tanto de manera favorable como desfavorable. En base a lo anterior se planteó la pregunta de investigación, en cuya resolución uno de los aspectos más importantes que se tiene que tomar en cuenta, de acuerdo a lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) es que al final del estudio la consecución de los

objetivos de la indagación, este supeditada a la obtención de respuestas a esa pregunta; por lo que se requiere igualmente que exista congruencia entre los objetivos y la pregunta de investigación.

De las anteriores consideraciones surgieron las temáticas que incentivaron el estudio, y que además permitieron definir la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las modalidades de interacción de los profesores de secundaria, y cuáles son los aspectos que facilitan y los que dificultan el trabajo colaborativo de los docentes?

Dentro de la misma pregunta de investigación se contempló lo referente al liderazgo de los directivos y su participación en relación a la coordinación del trabajo colegiado y el colaborativo de los maestros. Asimismo, si la gestión de la organización escolar está orientada a promover u obstaculizar la colaboración entre los profesores, o adopta una posición pasiva o indiferente respecto a la coordinación de los docentes, ya que una de las principales funciones de los directivos de las escuelas es propiciar los tiempos y los espacios para la colaboración y la colegialidad.

Al respecto del papel que ejerce la organización educativa Gago (2006) menciona que una condición para que los directores de las escuelas desempeñen un liderazgo educativo, es que propicien la colaboración entre y con los docentes, que conjuntamente con la formación es la mejor herramienta para propiciar un cambio de actitud hacia el trabajo en equipo y su involucramiento en la vida institucional. Lo cual se puede efectuar tanto en todos los espacios y momentos de colegialidad, así como en los de interacción espontánea e informal. Adicionalmente, la promoción del trabajo colaborativo de parte del directivo es una posibilidad para promover un liderazgo educacional, que los maestros puedan sancionar, apreciar y hasta compartir.

1.3 Objetivo de la investigación

El objetivo de este proyecto fue el de conocer de qué manera interactúan los profesores de una escuela secundaria pública, y cuáles son los aspectos que favorecen y los que dificultan el trabajo colaborativo.

1.4 Justificación y beneficios

El profesor de educación básica durante su ciclo laboral tiene grandes posibilidades de crecimiento profesional a través de la actualización y la capacitación, por medio de sus prácticas educativas y de la interacción con sus colegas. En su quehacer cotidiano el beneficio para el maestro es que le permiten mejorar el manejo de las situaciones y las secuencias didácticas y las estrategias de enseñanza. Se requiere que adopte una continua actitud crítica y reflexiva sobre su propio desempeño profesional, lo cual según la opinión de López (2007) no siempre ocurre. Es evidente que un aspecto que puede contribuir para que los maestros se conviertan en mejores profesionales es la colaboración, en virtud de la posibilidad del intercambio de conocimientos y experiencias que se puede experimentar.

Las consideraciones anteriores revelan la importancia de llevar a cabo el estudio. Los beneficios que se esperan conseguir, están relacionados con la adquisición de una visión integral sobre cómo se lleva a cabo el trabajo colaborativo de los maestros en la escuela. La información que se recabe en la investigación, de manera más específica posibilitará determinar las modalidades de interacción de los docentes, y los factores que

pueden favorecer o dificultar la colaboración de los profesores en la escuela secundaria. Con las conclusiones obtenidas y siempre y cuando sea factible, se emitirán sugerencias a docentes y directivos que permitan mejorar la colaboración a través de propuestas específicas.

1.5 Delimitación

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria pública del municipio de Tepic del estado de Nayarit; durante el periodo de agosto del 2010 a marzo del 2011. El enfoque fue cualitativo habiéndose empleado como instrumentos de recolección de datos la observación participante y la entrevista semiestructurada a profundidad. El grupo de participantes en la investigación estuvo integrado por 10 profesores, 8 docentes y 2 directivos. El tema investigado estuvo referido a la colaboración de los profesores, tomándose en consideración lo relacionado con las acciones del trabajo en equipo entre maestros y el papel de los directivos como propiciadores del trabajo colaborativo de los docentes

Capítulo 2. Marco teórico

El objetivo de este capítulo es presentar los principales aspectos teóricos de la indagación realizada, es decir los conceptos fundamentales que se relacionan con el problema y las investigaciones que han sido realizadas en ese campo, así como los diversos postulados. Tiene la finalidad de establecer un marco de referencia para la investigación y su utilidad es conocer lo que se ha escrito y se ha hecho en relación a la colaboración de los docentes, que es el tema de estudio.

Como lo señalan Hernández et al. (2010), el desarrollo de la perspectiva teórica tiene varios propósitos entre los que se encuentran: estar consciente de los errores cometidos por otros investigadores y evitarlos, es una guía sobre cómo se puede llevar a cabo la indagación, es un soporte para la justificación del estudio, es un instrumento para la elaboración de los constructos, es un punto de referencia para la interpretación de los resultados, y es un apoyo para la delimitación, ampliando el horizonte del estudio o acotándolo.

Los aspectos que se incluyeron en lo que se refiere al marco teórico del estudio están relacionados con tres apartados temáticos, en el primero de ellos se consideraron las interacciones entre los docentes, en el segundo apartado se analizaron los aspectos que inciden en las interacciones de los docentes, tanto favoreciéndolas como dificultándolas, y lo referente el liderazgo administrativo, y por lo que corresponde al tercer apartado, este se refiere a las repercusiones de la colaboración en la práctica docente.

2.1 Interacciones entre docentes.

En este apartado se hace referencia a los aspectos generales de las modalidades de interacción de los profesores, como son: el individualismo y la balcanización, la colegialidad, la colaboración, y las comunidades de aprendizaje.

2.1.1 Individualismo y Balcanización

Haciendo referencia al individualismo y su contraposición con la colaboración, Hargreaves (2005) refiere que es una actitud de los docentes que no necesariamente tiene que ser negativa, y se presenta de tres maneras diferentes: el individualismo restringido, el individualismo estratégico, y el individualismo electivo.

El individualismo restringido se produce cuando los profesores realizan todas sus actividades en solitario, debido sobre todo a limitaciones de tipo administrativo u otras relacionadas con los aspectos de espacios físicos, la disponibilidad de tiempo, y la falta de oportunidad de encontrarse con los demás compañeros.

El individualismo estratégico se refiere a la necesidad de trabajar en forma individual para poder hacer frente al cumulo de demandas y actividades que tiene que realizar el profesor, tales como los trámites administrativos, la atención a alumnos con necesidades especiales, sus expectativas de logro y el aprovechamiento de los educandos.

El individualismo electivo representa la decisión de trabajar solo, aun cuando exista la posibilidad de trabajar en forma colaborativa. López (2007), señala que cuando los profesores son reacios al trabajo colaborativo, el tiempo adicional de que disponen para preparar sus actividades docentes lo dedican a realizar trabajo individual en lugar de

trabajar con sus compañeros. Lo anterior debido a que su individualismo surge como consecuencia de su inseguridad profesional más que de su autosuficiencia.

Haciendo referencia al trabajo aislado de los profesores, Marchesi y Díaz (2007) en una investigación encontraron que los profesores de secundaria tienden a adoptar una actitud más individualista en su trabajo, sobre todo los que trabajan en escuelas públicas. De igual manera relaciona la actitud individualista con los maestros de mayor antigüedad en el servicio, en contraposición a los maestros más jóvenes que muestran más disposición hacia el trabajo colaborativo. Vaello (2009), menciona que los profesores individualistas son renuentes a participar en los proyectos comunes, como consecuencia de que consideran como prioritarias sus necesidades personales y descalifican aquellas iniciativas que no son propias.

Se considera que la balcanización es una de las formas de interacción de los profesores que entorpece el trabajo en equipo. Como lo menciona López (2007) la balcanización es una división de los maestros en subgrupos que tienen sus objetivos de relacionarse bien definidos. Se trata de grupos bien delimitados en cuanto a espacio y tiempo, y la característica más importante de estos subgrupos es la falta de identificación y compromiso con los propósitos de la institución. Están unidos por fuertes lazos de vinculación, pero como consecuencia de esa vinculación se entorpece el logro de los objetivos comunes, debido a que no se consigue obtener una visión objetiva de la situación que prevalece en la escuela.

Fernández y Terren (2008) mencionan, que la balcanización viene a consistir en una estructura organizativa que contribuye a promocionar actitudes de resistencia hacia los cambios y las mejoras de un centro educativo. De igual manera se constituye en obstáculo para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

2.1.2 Colegialidad artificial

En el desempeño de las actividades cotidianas de los maestros se pueden presentar diferentes modalidades de interacción. Dependiendo del tipo de interacción que predomine se pueden tener efectos importantes en el desarrollo profesional y en el desempeño de los maestros de una institución educativa, así como en los resultados de aprovechamiento de los estudiantes.

Hargreaves (2005) menciona que existen dos tipos de colaboración que se dan en las relaciones de los docentes, que son la colegialidad artificial y la colaboración propiamente dicha. Al referirse a la colegialidad artificial señala que no se produce de manera espontánea y voluntaria a partir de la iniciativa de los profesores. No se da en cualquier momento o lugar, ni tampoco se presenta de una manera casual y repentina. Las reuniones y las indicaciones para realizar acciones en forma conjunta son obligatorias y en algunos casos coercitivas. Son indicaciones que provienen de las esferas directivas escolares, departamentales, e incluso nacionales, y en virtud de que forman parte de una planeación previa se llevan a cabo en determinados momentos y en espacios específicos.

2.1.3 Colaboración de los profesores

El trabajo colaborativo entre los profesores se ha constituido en un elemento de vital importancia para mejorar su desempeño, ya que permite compartir experiencias y conocimientos con la finalidad de hacer más eficientes las actividades docentes. Además como lo mencionan Flores y Torres (2010) el profesor en la realización del quehacer docente no es un elemento aislado, está formando parte de un conglomerado con

objetivos comunes. Esta situación le proporciona al maestro un espacio para establecer relaciones, que en cierto momento se pueden constituir en un medio a través del cual pueda compartir y adquirir conocimientos y experiencias. De igual manera Braslavsky (2006) menciona que existen evidencias empíricas de que el trabajo en equipo del personal de las escuelas, tiene mucho que ver con el logro de una educación de calidad. La cual tendrá mejores resultados si se trabaja colaborativamente en todos los niveles educativos.

De acuerdo a lo que Barkley et al. (2005) refieren, la colaboración es el trabajo que se realiza con otra u otras personas. Es el aprendizaje que se produce cuando se trabaja en equipo o en grupo en lugar de hacerlo trabajando solo. De acuerdo a Barkley et al. (2005) se han utilizado diversas acepciones para referirse a esta modalidad de aprendizaje, como por ejemplo aprendizaje cooperativo, aprendizaje en equipo, aprendizaje en grupo o aprendizaje con el apoyo de compañeros. De Vicente (2005) menciona que un equipo de trabajo debe tener objetivos bien definidos y los miembros deben manifestar sentido de pertenencia, cohesión, motivación, pensamiento participativo y comunicación.

Aun cuando en algunas ocasiones los términos de trabajo colaborativo y trabajo cooperativo han sido empleados indistintamente, autores como Barkley et al. (2005) sostienen que mientras que el propósito del aprendizaje cooperativo es el trabajo en grupo de manera armónica apoyándose unos con otros; el objetivo de la colaboración es trabajar juntos para crear el conocimiento, desarrollando individuos reflexivos, autosuficientes, y competentes.

Las bases epistemológicas del trabajo colaborativo que realizan los maestros según lo refieren Zea y Atuesta (2007), están claramente establecidas en los postulados del aprendizaje de Piaget y Vigotsky. La teoría de Piaget establece que uno de los aspectos más destacados del aprendizaje colaborativo/cooperativo, es la relevancia de la interacción de los participantes. Durante la interacción que se produce en la colaboración, un integrante dice cosas (argumentos negativos, afirmaciones, etc.) que pueden ser de utilidad para propiciar una provechosa reestructuración cognitiva con el otro participante. De igual manera la teoría de Piaget estipula, que el aprendizaje colaborativo se genera a través de la resolución de problemas entre pares. Lo que se produce por medio de participaciones orales que involucran una ordenación de los pensamientos, que facilitan la obtención de soluciones consensadas.

Otro sustento teórico de la participación colaborativa, lo refieren Zea y Atuesta (2007) al mencionar que en las teorías socioculturales de Vygotsky, se hace el planteamiento de que existe un nexo entre la interacción social y el desarrollo cognitivo del individuo. Proposición conceptual que tiene su origen en su teoría sobre la zona de desarrollo próximo, la que se ha definido como la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial, establecido por medio de la resolución de un problema con la asesoría de un adulto o en forma colaborativa con otro compañero más capaz.

Una característica fundamental del trabajo colaborativo que mencionan Barkley et al. (2005) es la colaboración. El origen de lo que significa la palabra colaboración es del latín, y su significado co-laborar es de trascendencia actual como lo fue en tiempos pasados. En ese sentido los que vienen a integrar el grupo o equipo colaborativo, deben de adquirir el compromiso de trabajar juntos y esforzadamente para la consecución de las

metas establecidas. Lo anterior implica la reflexión conjunta y la distribución equitativa de las actividades, con la finalidad de progresar hacia la obtención de resultados de aprendizaje programados. El aprendizaje colaborativo en su definición más estricta, parte de la base de que el saber se produce socialmente por consenso entre compañeros versados en la cuestión.

De acuerdo a Barkley et al. (2005) la meta del aprendizaje colaborativo es desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes. Dichos autores además mencionan que los elementos esenciales para que el trabajo colaborativo tenga éxito son los siguientes:

- a. Interdependencia positiva.- existe una relación entre el éxito obtenido en forma individual con el éxito del grupo.
- b. Interacción promotora.- los integrantes del grupo apoyan los esfuerzos de los demás por aprender, además de que comparten los recursos.
- c. Responsabilidad individual y de grupo.- el logro de las metas es responsabilidad del grupo, y cada uno de los integrantes asumen su compromiso para llevar a cabo la parte que les corresponde.
- d. Desarrollo de competencias de trabajo en equipo.- uno de los objetivos primordiales del trabajo colaborativo debe de ser el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo, así como desarrollar las competencias académicas.
- e. Valoración del grupo.- la evaluación de la productividad es otro de los aprendizajes que se debe de procurar.

Otro aspecto importante sobre el trabajo colaborativo docente que menciona De Paz (2007) es lo relacionado a que los docentes deben de pasar de meros usuarios del conocimiento elaborado por otros, a elementos comprometidos y colaborativos. El compromiso conlleva una práctica reflexiva, deliberativa y cooperativa, que a la vez sea crítica, e incluya situaciones problemáticas específicas que estén relacionadas con aspectos académicos y de función docente, sin dejar de lado una actitud ligada con la realidad social circundante. Day (2005) refiere que por el hecho de que los maestros trabajan juntos se fortalece su desarrollo profesional, y se obtiene un valor agregado al lograr que las instituciones educativas progresen.

Entre los aspectos que están vinculados con las relaciones de trabajo en equipo y que caracterizan la colaboración que desarrollan los docentes, se encuentran los que son mencionados por Hargreaves (2005) quien señala que las relaciones de trabajo tienden a ser espontáneas y surgen como iniciativa de los profesores, quienes en algunas ocasiones son apoyadas por los directivos de la escuela para facilitar los espacios y los tiempos. Se establecen de una manera voluntaria, partiendo de la convicción de que trabajar juntos puede ser interesante, entretenido, y productivo. Independientemente de que la decisión de trabajar en equipo surja de iniciativas personales o sea impuesta, los maestros determinan los objetivos y los procedimientos para desarrollar las propuestas. Las reuniones de colaboración a diferencia de la colegialidad artificial se llevan a cabo en su mayor parte de manera informal. Los resultados de la colaboración dependen del grado de involucramiento de los profesores en las actividades de intercambio y cooperación con otros compañeros, y de la actitud del reconocimiento, la aceptación y la adopción de estrategias didácticas exitosas de otros.

Existe otra modalidad de colaboración que se da entre los docentes, es a la que se refiere Albello (2007), quien expone que como consecuencia del desarrollo y expansión de las tecnologías de la información y la comunicación se han conformado las comunidades virtuales. Las que tienen la ventaja de ampliar el espacio de comunicación de las personas que comparten valores e intereses, y que pueden intercambiar información a través de redes telemáticas sincrónicas o asincrónicas. Las características y ventajas más significativas se sintetizan en las siguientes: La interacción se lleva a cabo por medio de computadoras, lo cual no implica que se relacionen personas con máquinas, sino por el contrario personas través de máquinas; quienes de manera multidireccional comparten propósitos e ideales. Más aun se caracterizan por su flexibilidad que se da en el tiempo y en el espacio, al enviar y recibir información.

Al hacer mención a las interacciones entre personas, Ormrod (2005) señala que ser sociables es una de las características de los humanos, y como consecuencia de esa sociabilidad el aprendizaje se constituye en una actividad interpersonal. Por lo que respecta a las instituciones educativas, en el quehacer docente se desarrollan diferentes tipos de interacciones de los maestros, que dependiendo de sus características pueden tener o no un efecto sobre el mejoramiento de la práctica educativa y sobre el desarrollo profesional.

La colaboración y el trabajo en equipo son las condiciones que van a determinar los resultados de las interacciones de los profesores. Carranza (2008) menciona que los aspectos que se tienen que tomar en cuenta respecto del trabajo colaborativo de los profesores son: que debe de existir en principio una actitud comprometida de los maestros, una disposición para expresar sus opiniones, una actitud de apertura mental

para indagar y acercarse a las experiencias educativas de los compañeros, y una actitud introspectiva y reflexiva para analizar su propio desempeño profesional.

Cuando se refiere al trabajo colaborativo Carranza (2008) especifica que las características que identifican la colaboración son: la simetría de la relación y el grado de compromiso. La simetría de la relación está dada por la circunstancia de valorar a todos los integrantes de un equipo en un mismo rango. Considera de igual manera el nivel de compromiso e involucramiento que cada uno de los miembros del equipo manifiesta para abordar y resolver situaciones de manera conjunta; a lo que se denomina mutualidad. En el caso del trabajo cooperativo el grado de simetría y mutualidad es menor, en comparación a la colaboración.

Ramírez y Murphy (2007) por otra parte manifiestan que el ser buen maestro está relacionado con la actitud que el docente asuma en su desempeño académico, ya que el aislamiento, la falta de comunicación entre pares y la poca disponibilidad para el trabajo compartido no son características que apoyen el crecimiento profesional del profesor. Las posibilidades de comunicación interpersonal se pueden presentar desde el ámbito formal relacionado sobre todo con la colegialidad, hasta las interacciones informales más comunes y propiciadoras del intercambio y la colaboración.

Los encuentros informales son los que posibilitan realizar comentarios sobre la problemática de la institución, acerca de las experiencias personales, las prácticas exitosas y las fallidas, y las novedades implementadas en sus actividades, con el consiguiente aprendizaje compartido y el estrechamiento de las relaciones personales. En un estudio realizado en una escuela secundaria pública por Giacobbe, Moscoloni, Bolis y Díaz (2007) encontraron que el trabajo colaborativo que realizan los maestros es bajo, y que aun cuando existe la conciencia de la importancia de la colaboración manifiestan más

preocupación por incrementar la actualización en el área de los contenidos curriculares, que en las estrategias de enseñanza.

2.1.4 Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de practica o de aprendizaje es un término que se refiere a las distintos formas de organización que se dan en una institución educativa, y que tienen que ver fundamentalmente con el trabajo colaborativo de los docentes. Al respecto Aubarell (2010) menciona que son grupos constituidos con el propósito de desarrollar un conocimiento especializado. En lo que compete al área educativa el propósito fundamental vendría a ser la interacción de los maestros para compartir conocimientos y experiencias, con el objetivo de lograr una mejora en el desempeño docente y por consiguiente en la calidad de la educación que se imparte en la escuela. Se produce un aprendizaje dentro de la comunidad escolar, por medio de compartir y transmitir los conocimientos entre los miembros de la colectividad. Lo importante es determinar los mecanismos para que este trabajo se lleve a cabo, considerando que el maestro esta recargado de actividades. Una estrategia seria aprovechar los espacios y las estructuras organizativas ya existentes para llevar a cabo las acciones de colaboración de una comunidad de aprendizaje.

En las comunidades de practica la figura del coordinador es de gran relevancia, ya que es la persona que se encarga de establecer los vínculos entre los integrantes y activar a la comunidad de práctica. En el caso de la escuela secundaria es una función que compete a los directivos, quienes tienen además la responsabilidad de identificar las temáticas de interés para el trabajo en equipo. Las relaciones de colaboración en las

comunidades de práctica, según lo refiere Cruz y Ruizolalla (2005) tienen que ser independientes de las reuniones promovidas por la organización educativa para tratar asuntos administrativos.

Las comunidades de aprendizaje de acuerdo a Flores y Torres (2010) también vienen a ser una forma de organización en una institución educativa, que propugna porque las acciones que se realicen a su interior sean sobre todo colaborativas. La finalidad es que se produzca un cambio que modifique el enfoque tradicional de la educación, y se avance hacia comunidades educativas que aprenden y a la vez transformen la escuela en una institución eficaz.

Según la investigación iberoamericana sobre eficacia educativa que expone Murillo (2007), una escuela eficaz es aquella que tiene bien delimitada su misión, la que se define en el logro del aprendizaje integral de conocimientos y valores de todos sus alumnos. Es una escuela en la que la formulación de sus objetivos educativos se ha efectuado de una manera muy clara. Dichos objetivos son del conocimiento de los maestros y son asumidos por el colectivo docente, principalmente porque la formulación y el debate continuo se da con la participación de todos los profesores. Además de que existe un fuerte compromiso con todo lo que representa la institución educativa, el trabajo en equipo se da para la planificación cotidiana, como para la toma de decisiones generales. Las relaciones que se dan entre los docentes y su actitud también tienen que ver con la escuela eficaz, en el sentido de que se requieren maestros con disposición al diálogo, a la reflexión, a la colaboración, y al trabajo conjunto.

De lo anterior se considera que tal y como lo refieren Flores y Torres (2010), desde el punto de vista institucional el mejoramiento de una organización educativa es un compromiso colectivo en el que están involucrados maestros y directivos de todos los

niveles. Lo que se requiere es que los maestros sean apoyados para que estén en condiciones de hacer efectivos los propósitos curriculares establecidos en la reforma integral de la educación básica SEP (2009), en torno al aprendizaje de los alumnos. En ellos se establece que se requiere formar competencias necesarias para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento. Lo anterior a través de mejorar sus capacidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas, y al mismo tiempo que se les brinde una formación integral para la vida y el desarrollo humano. Siendo necesario además contar con un liderazgo educativo que pase de ser predominantemente administrativo a organizador e impulsor de proyectos escolares, e igualmente promotor del desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Los directivos de las escuelas donde se encuentran instauradas las comunidades de práctica deben ser personas comprometidas y con un fuerte liderazgo, que además procuren compartir las acciones directivas con otros profesores, así como información, decisiones y responsabilidades. Ejerciendo un tipo de dirección que tome en cuenta las temáticas pedagógicas y de igual manera los aspectos organizativos y administrativos, y estén preocupados por el desarrollo profesional de los maestros; lo que se conoce como liderazgo pedagógico. Eficaz igualmente es el liderazgo directivo participativo que se encarga no solo de la participación de los alumnos padres y maestros en aspectos escolares, sino que también los involucra en aspectos organizativos de la escuela. Asimismo es fundamental considerar lo que refieren Flores y Torres (2010), de que la escuela es una comunidad de aprendizaje en la que el docente al igual que los directivos, alumnos y padres de familia al interrelacionarse están en un proceso de aprendizaje, a partir de las experiencias y los conocimientos que proporcionan el trabajo en equipo.

Las comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje de igual manera tienen el propósito de desarrollar las capacidades de sus miembros. Lo cual se logra como lo establecen Ramírez y Murphy (2007), cuando los integrantes de la organización educativa consideran los conocimientos previos individuales como conocimientos comunes de la colectividad, que por medio del trabajo en equipo y el aprendizaje se transforman en nuevas prácticas educativas, sustentadas en una nueva cognición. A través de la práctica compartida se logra un mejor aprendizaje, debido a que lo que aprenden tiene relación con las actividades que les son comunes. Al respecto Taboada y Guthrie (2005) en relación al conocimiento previo mencionan que la teoría de los esquemas establece que la proporción de lo que una persona está en posibilidad de aprender, está relacionado con la cantidad de conocimientos previos que vincula con la nueva información.

2.2. Aspectos que inciden en las interacciones de los maestros

Las interacciones y las actividades de colaboración que realizan los profesores, pueden estar influidas por determinadas condiciones que las favorecen como por otras que las dificultan. A continuación se señalan los aspectos que en cierto momento engloban ambas situaciones. De igual manera se menciona el liderazgo educativo que ejercen los directivos y que también influye en el trabajo colaborativo en una escuela.

2.2.1 Aspectos que favorecen la colaboración de los docentes

En relación a los aspectos que favorecen y hacen posible la colaboración al interior de las escuelas, Navarro, Ortega, y Martínez (2009) en una investigación encontraron que el ambiente afectivo agradable, el respeto hacia las personas, la comunicación entre compañeros, y la disposición hacia el trabajo eran factores decisivos para el trabajo en equipo de los profesores. En relación a las condiciones propiciadoras se encontraron el respeto y la tolerancia, la cultura de la colaboración y sus valores, además del acompañamiento y el apoyo. En un estudio realizado en cuatro escuelas primarias por Lavie (2005), encontró que los procesos colaborativos generalmente eran espontáneos y propiciados por las relaciones de afinidad de los maestros participantes; pero las dinámicas colaborativas que se realizaban eran insuficientes y limitadas para provocar cambios, y para rebasar los paradigmas de la educación individualista y balcanizada.

Stainback y Stainback (2007) sostienen que para que el trabajo colaborativo rinda frutos debe de estar cimentado en unas relaciones positivas y de confianza. Además otra de las condiciones para que el trabajo colaborativo se lleve a cabo con buenos resultados, es que todos los integrantes sean considerados como iguales con las mismas responsabilidades y obligaciones. Por su parte Antúnez (2002) refiere que cuando la participación colaborativa y grupal de los docentes en las actividades de la escuela es dinámica trae como resultado un trabajo escolar más eficaz y satisfactorio.

Asimismo Lavie (2005) encontró que existían una serie de circunstancias facilitadoras para que se llevara a cabo el trabajo colaborativo de los docentes, entre las que se detectó el papel que desempeñaron los directivos al constituirse en reguladores de los procesos grupales, y al definir el trabajo de los distintos equipos docentes. Situación

que fue más marcada en relación a las interacciones que no tenían repercusión en la práctica docente, ya que en el trabajo colaborativo que tenía como propósito la mejora de la práctica docente, lo más común era que el liderazgo se estableciera al interior del grupo por los mismos maestros, aunque en esas circunstancias no se pudo dejar de lado el liderazgo formal. Otro factor que se consideró que promovió la colaboración es el clima social que determinó las relaciones de los profesores, y aunque las relaciones cordiales entre los profesores no fueron un factor determinante para la colaboración; si se constituyeron en un aspecto que pudo propiciar en cierto momento el trabajo colaborativo.

En una investigación realizada en 19 escuelas por Martínez (2007), se encontró que la actitud, y el nivel de satisfacción influían en el trabajo colaborativo de los maestros. De igual manera determinó la relevancia de una buena comunicación entre los profesores para mejorar la actitud y el grado de satisfacción. Además, detectó que el grado de satisfacción laboral de los profesores estaba relacionado con los años de experiencia, y que los de menor antigüedad se encontraban más satisfechos y con mayor disposición hacia la superación profesional y hacia el trabajo en equipo. Asimismo que los maestros menores de 35 años mostraban una mayor disposición hacia la capacitación y la actualización docente.

2.2.2 Aspectos que dificultan la colaboración de los maestros

Al analizar los factores que en cierto momento pueden frenar el trabajo colaborativo, Antúnez (2002) considera que entre los aspectos que pueden estar confluyendo para que haya situaciones de resistencia a desarrollar el trabajo colaborativo

por parte de los docentes se pueden mencionar: los objetivos, la metodología de trabajo que se emplee, y las relaciones interpersonales. En lo que se refiere a los objetivos estos deben sujetarse a una negociación, estar bien definidos en forma clara y precisa y comentarse y discutirse ampliamente con todos los maestros. La metodología de trabajo debe involucrar la adopción de decisiones consensadas, y el seguimiento y evaluación de los procedimientos. Las relaciones interpersonales deben propiciar la confianza recíproca, la aceptación de la crítica, una actitud de aprendizaje, respuestas empáticas, y permitir la expresión libre de los sentimientos.

Las relaciones interpersonales son un elemento fundamental en una institución educativa, en la cual se pretenda realizar el trabajo en equipo con los docentes; al respecto Santibáñez (2007) menciona que es complicado que el trabajo colaborativo se realice entre maestros que difícilmente se conocen entre sí. De igual manera Sandoval (2008) refiere que los maestros requieren tiempos y espacios para realizar el trabajo colaborativo, así como una actitud de confianza y madurez que se logra a través del conocimiento y la convivencia para que los asuntos que se trabajan no afecten sus relaciones personales.

Sin embargo no existe siempre disponibilidad de parte de los integrantes de un colectivo escolar para involucrarse en actividades colaborativas, lo cual puede deberse a una actitud individualista, o a la balcanización que consiste según Hargreaves (2005) en la formación de pequeños subgrupos que se integran para perseguir fines particulares y no comunes al total de maestros. Al respecto Moreno (2006), señala que es común que la enseñanza en repetidas ocasiones se haya considerado como una profesión solitaria. Ciertamente el aislamiento de los profesores es un factor que interfiere en la consideración de nuevas ideas y la adopción de soluciones más adecuadas a la problemática docente. Asimismo el aislamiento se relaciona con la actitud de

insatisfacción e indiferencia; a la vez que propicia el tradicionalismo y la poca disposición hacia la aceptación de innovaciones educativas.

No obstante como lo establece Antúnez (2002) se tiene que reconocer como una realidad que impera en los centros educativos, que se van a encontrar personas que no tienen la disponibilidad para participar en actividades colaborativas. Hay que aceptar que dentro de los grupos es habitual la situación en la que algunas personas se muestran insolidarias y discrepan de planteamientos colaborativos. Es un hecho que la unanimidad de formas de pensar y de criterios es prácticamente imposible, lo que da pie a cierto tipo de conflictos que no necesariamente se tienen que considerar como una condición negativa. No obstante agrega Antúnez (2002), persiste la inquietud de conocer cuáles son las causas que provocan que se produzca esa actitud poco colaborativa de algunos maestros, siendo que trabajar en equipo se traduce en beneficios para los estudiantes. Sobre todo es preocupante cuando esa actitud de indiferencia se evidencia en los niveles directivos de las escuelas, ya que su función es precisamente propiciar la coordinación y el trabajo colaborativo de la planta docente.

Prieto (2004) menciona que la construcción de la identidad profesional de los profesores es un elemento de primordial importancia para el mejoramiento de la calidad educativa. El proceso de la construcción de la identidad profesional de los profesores requiere la concurrencia de la reflexión crítica y la investigación conjunta, lo que asimismo se constituye en una oportunidad para retomar la práctica de la cooperación y el trabajo en colegiado. Sobre todo al estar conscientes de el valor y las posibilidades de sentirse identificados y desempeñarse en una comunidad.

Las culturas del aislamiento y la privacidad según lo refiere Imbernon, (1997), en contraposición al trabajo colaborativo, se pueden conformar en obstáculos para que se

pueda producir el cambio y el progreso en la escuela. Por lo que concierne a la cultura colaborativa está encaminada hacia el mejoramiento de una institución educativa; lo que a su vez contribuye a la formación de los docentes a través de su participación conjunta. De igual manera Novoa (2009), afirma que se debe considerar a la escuela como el lugar ideal para el desarrollo profesional de los maestros, y el espacio para llevar a cabo en forma compartida y cotidiana la observación, el seguimiento y la reflexión de la práctica docente. Lo que tiene la finalidad de conjuntar las experiencias individuales en un conocimiento profesional, y vincular el progreso de los maestros con la realización de los proyectos educativos de las escuelas.

2.2.3 El liderazgo administrativo

Los directivos de las escuelas desempeñan un papel decisivo en lo que se refiere al trabajo colaborativo de los docentes, en tal circunstancia López (2007) indica que una de las funciones más importantes que deben de desarrollar los directivos para impulsar el trabajo en equipo de sus dirigidos en las escuelas, es la de promover y liderar el desarrollo de objetivos comunes. Lo anterior con la finalidad de que los maestros se sientan motivados para desarrollar el trabajo colaborativo. Asimismo propiciar la identificación del personal de nuevo ingreso con la institución educativa y sus proyectos, es otra forma de conseguir el mismo propósito. De igual manera las funciones del directivo para que sean efectivas, deben estar sustentadas en el reconocimiento y la aceptación de sus dirigidos. Y tal como lo menciona Gago (2006), las principales responsabilidades de un directivo deben de estar encaminadas a dinamizar grupos y equipos, y en generar y/o promover una cultura colaborativa.

Igualmente López (2007) menciona que un aspecto de la función directiva que con frecuencia se deja de lado, es la necesidad de fomentar y promover las relaciones interpersonales positivas entre los profesores. Asimismo propiciar la realización de eventos incluso de carácter lúdico que posibiliten la comunicación y la interacción personal de los docentes. Adicionalmente como una medida eficaz para implicar en el trabajo colaborativo a todo el personal de una escuela, se requiere que exista una apertura de los directivos con la finalidad de tomar en cuenta y en su caso debatir y apoyar las propuestas de trabajo conjunto que surjan del colegiado. Las acciones para mejorar el trabajo colaborativo se deben de sustentar en el convencimiento de que el trabajo en equipo que desarrollan los profesores, trae consigo beneficios y propicia relaciones que se consideran provechosas para la enseñanza y para los propios maestros.

Aun cuando la colaboración docente es una práctica que nace de las inquietudes de los maestros, es importante la función que desempeñan los directivos como promotores del trabajo en equipo. Lo anterior con la finalidad de conseguir que las acciones que se realicen al interior de la escuela estén encaminadas a estructurar una comunidad de aprendizaje, e igualmente conseguir que la escuela se oriente al logro de objetivos educativos consensados. Cuya obtención sea consecuencia del esfuerzo de todos los integrantes del colectivo escolar, dando como resultado del trabajo colaborativo, un mejor desempeño profesional de los maestros.

Como una de las condiciones fundamentales para propiciar la colaboración entre los docentes Romero (2008), menciona que se requiere un mayor involucramiento de los niveles directivos, con acompañamiento y asesoría a los profesores, con la finalidad de lograr una educación de calidad, que sea el resultado del fortalecimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Lo cual implica que las acciones directivas deben estar

encaminadas en principio a una valoración de la situación que prevalece en la escuela, en los aspectos del aprovechamiento de los alumnos y de las actividades que los maestros realizan, y con base a lo anterior elaborar un plan de trabajo. Una de las mejores formas de ejercer el liderazgo académico es a través de la promoción del trabajo colaborativo y del trabajo colegiado. En referencia a lo anterior la OECD (2010) señala que entre las practicas que deben de realizar los directivos, se encuentra las del apoyo que debe de brindar a las culturas de la colaboración en las escuelas. Lo que se traduce en la promoción del trabajo en equipo de los profesores y la generación de un clima en la institución, en el que lo más importante sea el aprendizaje de los alumnos.

2.3 Repercusiones de la colaboración en la práctica educativa

El trabajo colaborativo que el maestro realice en la escuela va a impactar su desempeño aula. Ya que el hecho de poner en práctica todos los elementos que constituyen la colaboración como son: la auto reflexión, la reflexión grupal, el dialogo, el entendimiento, la acción de compartir conocimientos y experiencias y el trabajo en equipo; enriquecen su labor educativa que se va a ver reflejada en el aula. Al respecto Imbernon (2006) puntualiza, que en la colaboración los conocimientos de tipo actitudinal tienen mucha relevancia. Y que cuando los profesores aprenden a colaborar, a trabajar en equipo, a dialogar, a exponer sus ideas, a escuchar las de los demás, y a formular proyectos conjuntamente; están en condiciones de trasladar esos aprendizajes a sus estrategias didácticas.

Carranza (2008) hace una descripción de las etapas del trabajo colaborativo que van a tener una importante incidencia en las prácticas profesionales de los profesores en el

aula. La primera de ellas se refiere a la organización de los maestros que puede ser por asignaturas o por aéreas, con la finalidad de analizar sus prácticas en el aula por medio de la revisión y el análisis. En esta etapa inicial los maestros hacen una descripción de las practicas educativas con las que hayan tenido los mejores resultados de aprendizaje de los alumnos; por lo consiguiente harán mención de las situaciones pedagógicas que se les haya dificultado resolver y poner en práctica.

La segunda fase se refiere a la comparación y confrontación de los puntos de vista sobre las propias prácticas y sobre las de los compañeros, con la finalidad de buscar las explicaciones y las sugerencias sobre las experiencias de enseñanza que cada uno de los miembros del equipo ha aportado. Consiste en compartir las propias perspectivas y asimilar lo positivo de los demás con la finalidad de mejorar las actividades de enseñanza en el aula.

La tercera etapa consiste en la utilización de los conocimientos obtenidos en el trabajo compartido, para aplicarlos en las prácticas propias con la finalidad no de sustituirlas sino de modificarlas y enriquecerlas. Lo anterior con el propósito de mejorar la práctica docente en el aula, lo que se lleva a cabo por medio de la transferencia que como lo describe Ormrod (2005), es el proceso que consiste en poner en práctica las habilidades y destrezas adquiridas en diversos procesos de aprendizaje.

Capítulo 3. Metodología

El objetivo de este capítulo es el de presentar el enfoque metodológico cualitativo desde el cual se realizó el estudio. Asimismo se mencionan de manera detallada las etapas que se consideraron en el trabajo investigativo, que parten desde la selección del enfoque hasta presentación de las conclusiones.

Inicialmente se plasma una descripción detallada del método y la información que diferentes autores han externado sobre el mismo, y así como los razonamientos que soportan la decisión asumida.

Enseguida se ofrece información relevante sobre los participantes que representaron una parte de la población que sirvió de base para efectuar la presente indagación. Los aspectos que se mencionan involucran la manera como se llevó a cabo la elección de los integrantes del grupo entrevistado, las características de las personas que lo conformaron; y los argumentos empleados para determinar su configuración.

A continuación se detalla lo relativo a los instrumentos seleccionados para recabar la información requerida para realizar la investigación cualitativa, que en este caso fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada a profundidad. De la observación participante se especifican las características del instrumento así como las consideraciones que se tuvieron que efectuar para su correcta aplicación en el campo.

Por lo que se refiere a la entrevista semiestructurada a profundidad se detallan los principales aspectos que la conforman, igualmente las particularidades de su utilización como herramienta para recabar información que fue empleada en el análisis cualitativo. En este apartado también se plantea lo referente a la triangulación que es una metodología que se empleó para llevar a cabo la validación de los datos obtenidos por medio de las

herramientas de la investigación. Igualmente la triangulación permitió detectar inconsistencias o corroborar información, lo que en cierto momento requirió volver al escenario de la investigación para recopilar información complementaria.

Consecutivamente se plantea el procedimiento general que se utilizó para llevar a cabo los trabajos de la indagación, que comprende todas las actividades que fueron realizadas. Para una mejor comprensión se estructuró este apartado en varias etapas.

Como último apartado del capítulo se presentan de manera pormenorizada las actividades de análisis de la información recabada en la indagación sobre el trabajo colaborativo de los profesores. Incluyendo dichas actividades la organización y la clasificación de los datos, la generación de las categorías de análisis, y los resultados que permitieron llevar a cabo la discusión y establecer las conclusiones de la investigación.

3.1 Enfoque metodológico seleccionado

Para determinar la perspectiva metodológica del presente estudio se tomó como base la información recabada sobre las diversas indagaciones realizadas por diferentes investigadores en contextos variados, en relación al tema de la colaboración de los profesores. Por lo general fueron estudios cualitativos que contemplan lo referente a los factores que influyen para que los maestros trabajen colaborativamente con sus compañeros y las actitudes de los directivos en relación a la colaboración en las escuelas.

De manera adicional a las investigaciones realizadas anteriormente en torno a la colaboración de los profesores, se llevó a cabo este estudio cuyo enfoque metodológico fue cualitativo. En relación al enfoque cualitativo Taylor y Bodgan (1996) mencionan que los datos que se obtienen por medio de sus principales instrumentos (la entrevista a

profundidad y la observación participante y), son de naturaleza descriptiva. Y están relacionados con los dichos de las personas, ya sea que se trate de escritos o en forma hablada, además de la conducta observada.

Hernández et al. (2010) refieren varias características importantes de la investigación cualitativa: se realiza en los contextos naturales de los participantes, conforme se avanza en el estudio van surgiendo situaciones que ayudan a comprender fenómenos y significados obtenidos por medio de la observación y la entrevista, no existe el propósito de generalizar los resultados a poblaciones más grandes, y su finalidad es la comprensión de experiencias en un determinado contexto.

Igualmente el investigador asumió en la investigación las peculiaridades del enfoque que se explican a continuación: el método cualitativo es inductivo, es decir se apoya en la información que se obtiene para obtener inferencias. Las personas y los contextos en los que interactúan son considerados de forma global, desde una perspectiva holística.

La interacción de los investigadores y los investigados se lleva a cabo de una manera natural. El investigador trata de minimizar sus efectos sobre las personas que investiga, y trata de comprender la visión de las cosas de los investigados. Las creencias, las suposiciones y los enfoques del investigador deben de permanecer desligados de la investigación. Todos los puntos de vista de los investigados se consideran valiosos para la indagación.

La investigación cualitativa es una oportunidad para conocer como son las personas, sus motivaciones y sus formas de pensar, por lo que se considera una metodología humanista. La generalidad de los hechos, y los contextos en los cuales se producen, y las personas involucradas son dignos de estudio. En la investigación

cualitativa se consideran los procedimientos que siguen determinadas regulaciones, pero sin llegar a ser normas inmutable. De acuerdo a Hernández et al. (2010) la opción cualitativa de la investigación es seleccionada cuando el objetivo es entender el punto de vista de las personas en lo individual o conformados en grupos pequeños. Igualmente con el propósito de comprender los fenómenos que se suscitan en su entorno, sus experiencias opiniones y alcances; de tal manera que se está en condiciones de conocer cuál es la percepción que de su realidad tienen las personas investigadas.

Una perspectiva relevante de la metodología cualitativa es la fenomenológica, cuyo objetivo es tratar de entender como las personas ven y valoran las cosas y los hechos que suceden a su alrededor; cuáles son sus significados y sus enfoques en los contextos en los cuales se desenvuelven. Taylor y Bodgan (1996) exponen que el objetivo del fenomenólogo es tratar de comprender el punto de vista de una persona en relación a los sucesos sociales, y la importancia que le asignan a esos acontecimientos. De igual manera refieren que el aspecto al que se le da énfasis en la investigación cualitativa es la validez, porque el investigador obtiene la información directa del contexto de estudio observando a los participantes en la vida cotidiana, y permitiendo que se expresen a través de las entrevistas, con lo cual se asegura un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace

3.2 Participantes

En el enfoque cualitativo de la investigación, con la finalidad de economizar tiempos y recursos, Hernández et al. (2010) mencionan que se tienen que seleccionar los

participantes que se constituyen en un subgrupo de la población de estudio. La primera actividad que se tiene que realizar es definir la unidad de análisis, teniéndola ya establecida, lo siguiente es la delimitación de la población. Los participantes de la investigación de acuerdo a como lo señalan Hernández et al. (2010) se tienen que seleccionar tomando en consideración el objetivo de la investigación y de igual manera el diseño de la misma; ya que por ser una investigación de tipo exploratorio y no probabilística, tiene como objetivo documentar determinadas experiencias.

En lo que se refiere a la selección de los participantes en la investigación, se utilizó el muestreo a juicio, que como mencionan Giroux y Tremblay (2004) es un tipo de selección no probabilística que toma en cuenta que los integrantes del subgrupo sean típicos del grupo al que pertenecen; es decir de la población en estudio.

El número de participantes en una investigación cuyo enfoque es cualitativo nos es relevante según lo refieren Hernández et al. (2010), ya que el interés del investigador no es generalizar los resultados a una población más grande. El criterio empleado fue el de seleccionar dos directivos, y ocho docentes. Cuatro de una misma área académica, en este caso las ciencias, y los otros cuatro de diferentes asignaturas. Lo anterior con la finalidad contar con diversos puntos de vista, y verificar las coincidencias o incongruencias sobre su percepción en relación a la colaboración, de maestros de diferentes áreas de contenido.

En cuanto al número de participantes Taylor y Bodgan (1996), mencionan que el número de personas que se requiere para realizar una investigación cualitativa es irrelevante, lo que se tiene que considerar es el potencial de cada caso, que en cierto momento puede ser de utilidad para el desarrollo de comprensiones teóricas sobre la temática que se está estudiando.

3.3 Instrumentos

Independientemente del valor que representan las diversas herramientas que se emplean para recabar la información idónea, que sea de utilidad para lograr los propósitos de la metodología cualitativa, Hernández et al. (2010) afirman que el principal instrumento de recolección de datos por definición es el propio investigador. Quien a través de la utilización de diferentes recursos y metodología, realiza la recopilación de diferentes tipos de información útil para la indagación. Y sobre todo porque su función no se restringe únicamente a analizar los datos; sino que es él principal medio para su obtención.

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo la recolección de la información en la investigación realizada sobre la colaboración de los profesores, fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada a profundidad. Las ventajas de esos instrumentos las refieren Giroux y Tremblay (2004) al mencionar que la entrevista y la observación le posibilitan al entrevistado una gran libertad de expresión. Mientras que por medio de la entrevista tiene la posibilidad de elegir las palabras; por medio de la observación tiene la opción de determinar sus acciones.

De igual manera Taylor y Bodgan (1996) señalan que la observación se efectúa en condiciones de campo naturales, lo que permite al investigador obtener una visión real. Mientras que la entrevista se realiza en un escenario preparado, donde se obtiene información proporcionada por otras personas.

La vinculación de las preguntas de investigación con la metodología utilizada y los participantes, de los cuales se obtuvo la información requerida para desarrollar el estudio, se presenta a continuación en la tabla 1 que es idea de LeComte (1995).

Tabla 1

Relación entre la pregunta de investigación, instrumentos y fuentes

¿Qué se requiere conocer?	¿Qué instrumentos ó técnicas de investigación responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?
¿Cuáles son las modalidades de interacción de los profesores de secundaria; y cuales los aspectos que facilitan y los que dificultan el trabajo colaborativo de los docentes?	Entrevista semiestructurada a profundidad, y observación participante	Ocho Profesores Dos directivos

3.3.1 La observación participante

En relación con los propósitos de la observación de acuerdo a Giroux y Tremblay (2004), lo que se quiere conocer son las acciones de las personas; de ahí que se le clasifica como una investigación naturalista ya que los comportamientos de las personas que se observan son espontáneos y naturales. En la investigación realizada la observación fue participante, al respecto Giroux y Tremblay (2004) refieren que al realizar la observación en el campo el investigador tiene que tomar una actitud que no interfiera las actividades que se realizan en el contexto ni a los investigados, de tal manera que pase desapercibida su presencia y su acción.

Con referencia a la observación participante, Taylor y Bodgan (1996) señalan que es un instrumento de investigación en el cual se involucra la interacción social entre el investigador y las personas que conforman la muestra, en su medio ambiente. Lo que posibilita la recolección de información de una manera ordenada. Una de las

características que se considera una ventaja de la observación participante, es que es un instrumento flexible al cual se le pueden realizar adecuaciones antes y durante la investigación.

Se debe de tomar en consideración que la investigación cualitativa fue de tipo emergente, y que por medio de la observación se pudieron encontrar aspectos interesantes que no se habían considerado al establecer el escenario y los cuestionamientos de la investigación. De acuerdo a Taylor y Bodgan (1996) el mejor escenario para la investigación es aquel en el cual se puede acceder fácilmente, se establecen buenas relaciones con los investigados y la información que se obtiene es de mucha utilidad para la investigación.

En ocasiones existen incomodidad y desconfianza de los investigados cuando el investigador accede al escenario; por lo que el investigador tiene que ganarse la confianza de los entrevistados para lograr que se comporten de una manera natural, y que la información que se obtenga con este instrumento sea valiosa. Asimismo Taylor y Bodgan (1996) establecen que un aspecto importante que se debe de tomar en cuenta en relación a la observación participante, es estar en el escenario en el momento adecuado para recabar información de utilidad, así como estar conscientes que el significado y la connotación de las palabras de los investigados va a depender del contexto en que se producen.

Se realizaron observaciones de interacciones informales de los docentes de la escuela, y observaciones de reuniones colegiadas convocadas por los directivos de la institución y por la dirigencia sindical. Por lo que se refiere a las interacciones informales se realizaron tres observaciones en los espacios de convivencia de los profesores, y dos en reuniones informales propiciadas por los docentes. En cuanto a las reuniones colegiadas

se observaron 4 reuniones convocadas por los directivos de la escuela y una promovida por la delegación sindical.

Las observaciones se llevaron a cabo de una manera metódica, habiéndose previamente definido los aspectos a observar tomando en consideración lo que propone Merriam (1998) en cuanto a los aspectos relevantes a considerar al efectuarlas (ver apéndice A). Con tal propósito se elaboró la rejilla de observación que según lo mencionan Giroux y Tremblay (2004), se tienen que responder por medio de su estructuración las preguntas de ¿qué, a quien, donde, y cuando?; ya que lo que se observa tiene que ser concordante con los objetivos de la investigación (ver el apéndice B, con un segmento-ejemplo de la observación realizada).

En tres interacciones informales la observación se realizó en el periodo de receso de los maestros y en los diversos espacios en los cuales se relacionan; cabe hacer notar que como consecuencia de los trabajos de remodelación de la escuela algunas áreas estuvieron restringidas; lo que ocasiono que la sala de maestros que es donde normalmente se reúnen los maestros en el descanso, temporalmente estuvo siendo utilizada por el personal administrativo. Por lo que se acudió a observar en los diversos espacios donde durante la investigación coincidían los profesores durante la pausa de media jornada, como fue el caso de los pasillos, las aulas, el área administrativa y la cooperativa. De igual manera se observó en dos reuniones informales propiciadas por los profesores que imparten clases en los mismos grados, dichas reuniones las realizaron con la finalidad de comentar las acciones a tomar en el caso de alumnos que mostraron problemas de conducta y bajo aprovechamiento.

Las cuatro reuniones colegiadas promovidas por los directivos se efectuaron en un aula y la convocada por la organización sindical en el auditorio de la escuela. Se

redactaron notas de campo con la finalidad de tener un testimonio escrito de los eventos observados. Mayan (2001) señala que la finalidad de las notas de campo es describir de una manera puntual y textual hasta donde sea posible lo que sucede en el campo de la investigación, además de incluir todas las emociones que experimente el investigador. Igualmente Hernández et al. (2010), especifican que se tienen que realizar las anotaciones de campo de lo que se observa, se escucha y se detecta en forma directa de los participantes y su contexto. De igual forma registrar por escrito las anotaciones de la interpretación del investigador, sobre lo que sucede en torno a las personas observadas. (ver apéndice C, con un segmento-ejemplo de las notas de campo).

3.3.2 La entrevista semiestructurada a profundidad

La entrevista es un recurso de gran utilidad para la investigación de tipo cualitativo, ya que permite obtener información que evidencia las formas de pensar de las personas en relación con un fenómeno en particular; que en el caso de la presente investigación fue la colaboración de los profesores. Hernández et al (2010), estipulan que por medio de las preguntas y las respuestas en la entrevista se consigue la comunicación y la construcción de significados conjuntos respecto a un tema de investigación. Además el entrevistador debe de realizar el esfuerzo de adaptarse al entrevistado y prestar atención a todo lo que el entrevistado desee comentar sobre su punto de vista, respecto del tema objeto de la investigación. La entrevista puede presentar varias modalidades que son la entrevista estructurada; la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad.

En la presente investigación se utilizó la entrevista semiestructurada (ver apéndice D), que como lo refiere Mayan (2001), consiste en la obtención de datos por medio de

una serie de preguntas abiertas en una secuencia determinada. Se consideró también como una entrevista a profundidad, ya que de acuerdo a como lo establecen Taylor y Bodgan (1996) consiste en continuas reuniones con los participantes, con la finalidad de recabar información que permita entender aspectos personales tales como experiencias, formas de pensar, emociones y motivaciones relacionadas con la temática de la investigación.

Al realizar la aplicación de la entrevista a los dos directivos se siguió la guía preparada con anterioridad y se trabajó de manera secuenciada. Los datos que se recabaron se relacionaron en primer lugar con aspectos generales de su formación inicial. Enseguida se planteó la pregunta sobre su visión personal sobre la colaboración y el aislamiento de los profesores. Se continuó abordando el tema de las maneras como se promueve la colaboración en la escuela que dirigen y los retos para llevarlo a cabo, en esta parte la información proporcionada fue muy abundante y productiva. De acuerdo a lo que mencionan Giroux y Tremblay (2004), en la entrevista semiestructurada el investigador define los aspectos que necesariamente tienen que ser contestados por el entrevistado, pero con la ventaja que le permite expresarse en los aspectos que desee. Acto seguido se abordó lo correspondiente a las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo y la manera como la organización escolar estimula la colaboración de los docentes. (ver apéndice E, con un ejemplo de la entrevista realizada a los directivos).

En el caso de los ocho docentes de igual manera se aplicó la entrevista semiestructurada a profundidad de acuerdo a un formato preestablecido. Ya que como lo señalan Giroux y Tremblay (2004) se requiere tomar en cuenta al realizar la entrevista semiestructurada, que el entrevistador debe de contar con un esquema que contenga todos los puntos que se van a tratar durante las reuniones con los participantes, y de igual manera que este especificado la clase de información que se quiere recabar. Igualmente

Giroux y Tremblay (2004) refieren que la información que se obtenga por medio de la entrevista sobre el tema investigado, debe estar relacionada con las conductas del entrevistado, los contextos en los cuales se producen esas conductas, y sus puntos de vista y emociones.

Se inició la entrevista a los profesores recabando los datos de formación personal y su experiencia y motivación como profesionistas. Se continuó con los aspectos relacionados con la colaboración de profesores, haciendo referencia en forma específica a su opinión sobre el individualismo y el trabajo colaborativo, sus comentarios en relación a las formas de interacción que se dan en la escuela y sobre su participación en ellas. Consecutivamente se plantearon aspectos como las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo en su escuela, los factores que pueden dificultarlo o facilitarlo; y el rol de los directivos en la promoción de la colaboración (ver apéndice F, con un ejemplo de la entrevista realizada a los docentes).

A los participantes se les comentó que la información que proporcionarían por medio de la entrevista se grabaría y sería del todo confidencial, y que la única utilidad que tendría sería para efectos de la investigación sobre la colaboración de los profesores. Por lo que se procedió a recabar la autorización por escrito de parte de ellos, ya que al referirse a la ética de la investigación Giroux y Tremblay (2004) mencionan que al tener que grabar la entrevista por ser este un material efímero y denso se tiene que obtener el consentimiento formal de los entrevistados (ver apéndice G, con el formato de la autorización por escrito de los participantes).

3.4 Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación cualitativa relacionada con la colaboración de los profesores, se dividió el proceso en varias etapas que se describen a continuación.

La primera etapa se inició con el planteamiento del problema que condujo a precisar la pregunta de investigación, el análisis de los antecedentes, la determinación de los objetivos, la exposición de los argumentos que justificaron el estudio, y la delimitación. En la revisión de la literatura se fijaron los conceptos que permitieron determinar el marco teórico y la definición de los términos empleados en la investigación.

Dentro de lo que constituyó la segunda etapa se definieron las personas que servirían de apoyo al estudio para proporcionar la información requerida, sobre todo en el caso de las entrevistas; ya que para la observación se recurriría a los momentos y espacios de interacción en la institución educativa más que a individuos específicos. Desde el inicio de los trabajos de la investigación se consideraron los probables entrevistados, valorando sobre todo lo relativo a su disponibilidad y a su idoneidad para los efectos del estudio. Habiéndose tomado en cuenta como factor importante que pertenecieran diferentes áreas de contenido. De igual manera en esta segunda etapa, la decisión se apoyó en los criterios que establece el apartado 3.2 sobre los participantes.

En la tercera etapa se iniciaron las actividades preliminares de recolección de información. Se llevó a cabo la observación participante en los espacios en los cuales los maestros interactuaban cotidianamente, tales como los pasillos y las áreas comunes, las aulas donde se realizaron las reuniones informales, y los espacios donde se llevaron a cabo las reuniones colegiadas promovidas por los directivos y las convocadas por la organización sindical en un periodo de cuatro meses. El objetivo de estas observaciones

fue el de recopilar información acerca de cómo los docentes se interrelacionaron, el tipo de comunicación que se produjo en sus interacciones, los lenguajes verbales y no verbales que manifestaron, y los efectos de esas interacciones en el desarrollo profesional y en el mejoramiento de sus actividades cotidianas en el aula.

Por lo que se refiere a la cuarta etapa consistió básicamente en la continuación de la recopilación de la información por medio de las entrevistas. Para llevarlas a cabo se platicó con los participantes con la finalidad de definir los tiempos y los espacios óptimos para su realización. Se entrevistó al director de la escuela y al subdirector del turno vespertino. En el caso de los directivos como consecuencia de sus múltiples obligaciones la entrevista se tuvo que realizar en la escuela en diferentes fechas. En lo referente a los ocho docentes aun cuando el propósito original fue realizar las entrevistas fuera del ámbito escolar, por sugerencia de los maestros participantes se llevaron a cabo las entrevistas en la escuela durante los recesos, en las horas libres de los profesores en algunos casos, o al término de la jornada en otros. En lo que respecta a la entrevista fue necesario llevar a cabo varias sesiones, como consecuencia de las demandas metodológicas de la investigación. Todo lo anterior se llevó a cabo en un periodo de tiempo de cuatro meses.

Durante la quinta etapa las actividades realizadas correspondieron a la organización de la información recabada por medio de los instrumentos de investigación; la observación participante y la entrevista a profundidad. Para llevar a cabo las tareas antes mencionadas se utilizó una versión demo del software Atlas.ti (v 6.2), el cual permitió la codificación y categorización de la información de una manera organizada. Aun cuando la versión utilizada tiene un límite de documentos y de códigos, para los efectos de la

presente investigación fue una herramienta útil (ver Apéndice H, con un fragmento de la codificación con el programa Atlas.ti 6.2).

Contando con la información debidamente organizada, en la sexta etapa se procedió a llevar a cabo el análisis y la triangulación de los datos. La triangulación permitió confrontar los datos recabados sobre todo para establecer la validez de la información obtenida por diferentes medios. De acuerdo a Zapata (2005) la triangulación es una manera de probar los resultados, ya que al mezclar diversas técnicas e instrumentos de investigación permite obtener una visión más integral de la información obtenida. Lo anterior permitió que afloraran las primeras comprensiones emergentes a las que se les encontraron explicaciones alternas. Esto condujo a considerar la necesidad de volver al campo de investigación con la finalidad de recabar información complementaria, requerida para corroborar las inferencias surgidas en las primeras comprensiones. Al respecto Hernández et al. (2010) señalan que una característica importante de la investigación cualitativa es que no es lineal ni tiene una secuencia definida. Las etapas se van desarrollando conforme se avanza en el estudio, pero se pueden traslapar y retomar en cualquier momento.

En lo que respecta a la séptima etapa, consistió en la discusión de los resultados obtenidos en la investigación. Por medio de la discusión se consideraron los aspectos más relevantes detectados en la etapa anterior de análisis, lo que a su vez permitió emitir las conclusiones y las sugerencias.

3.5 Estrategia de análisis de datos

Se procedió inicialmente a la organización de la información obtenida por medio de los instrumentos. Los datos de la observación participante de las interacciones de los docentes y de la entrevista a profundidad aplicada a los directivos y a los profesores, fueron codificados con el apoyo del software Atlas.ti 6.2. Con la finalidad de acuerdo a lo que mencionan Hernández et al. (2010) de contar con una perspectiva más integral de ellos; para lo cual se sintetizó y se desechó la información que no se consideró de utilidad. De tal manera que se pudo disponer con una mejor comprensión del material analizado.

Por medio de la codificación se definieron las categorías, las cuales fueron comparadas entre sí y fueron agrupadas en temas al establecer las vinculaciones entre ellas. Lo anterior también permitió determinar las relaciones entre la pregunta de investigación, las categorías y los temas.

Al verificar la información recabada por medio de los instrumentos de recolección de datos, se realizó un análisis complementario, el cual se respaldó en las notas de campo de la observación y los dichos de los entrevistados. Como consecuencia de lo anterior surgieron nuevas interrogantes, incongruencias, e inconsistencias, que justificaron la necesidad de regresar al campo de la investigación con el propósito de verificar de nueva cuenta la información y su concordancia con los objetivos del estudio.

Los resultados de la codificación y la categorización de los datos fueron plasmados en la Tabla 2 que a continuación se presenta, y que corresponde a un cuadro de triple entrada cuyo propósito fue tener una visión general objetiva de la información obtenida y de su correspondencia con las fuentes consultadas. De igual manera permitió efectuar la

triangulación de las fuentes e instrumentos de investigación, y así se pudieron comparar y contrastar los diferentes puntos de vista de los participantes en el estudio sobre la colaboración de los profesores.

Tabla 2

Concentrado de fuentes consultadas para la triangulación de la información

Fuente Instrumento	Profesor Entrevista	Directivo Entrevista	Investigador Rejilla de observación
La colaboración entre profesores			
<i>Dimensión 1. Tipos de interacción de los profesores</i>			
Categorías			
Actitud de aislamiento	X	X	X
Conformación de grupos por afinidad.	X		X
Reuniones institucionales	X	X	X
Interacciones de aproximación académica	X	X	X
<i>Dimensión 2. Aspectos que favorecieron la colaboración</i>			
Categorías			
Las relaciones interpersonales	X		X
La posibilidad de la colaboración virtual	X		X
Maestros jóvenes con formación docente	X	X	
<i>Dimensión 3. Aspectos que dificultaron la colaboración</i>			
Categorías.			
Maestros con mayor antigüedad en el servicio	X	X	
El egoísmo y celo profesional	X	X	
La carga horaria fragmentada	X	X	
Falta de disponibilidad de los maestros	X	X	
El liderazgo operativo	X		X

Nota: Las celdas que se encuentran marcadas con una X, corresponden a las fuentes consultadas para cada indicador; se consideraron como mínimo dos fuentes de información por indicador.

Capítulo 4. Análisis de los resultados

El trabajo de indagación sobre la colaboración de los profesores se realizó en el turno vespertino de una secundaria general, habiéndose efectuado las actividades con la colaboración voluntaria de ocho maestros y dos directivos. La pregunta de investigación que fue el propósito del estudio se planteó de la siguiente manera: ¿Cuáles son las modalidades de interacción de los profesores de secundaria y cuáles son los factores que facilitan y los que dificultan el trabajo colaborativo de los docentes? La colaboración de los profesores según lo refieren Moreno y García (2008) es un proceso en el cual los aspectos más importantes son la planificación y las decisiones compartidas, produciéndose el aprendizaje por medio de las interacciones. Dando como resultado el desarrollo profesional de los maestros, lo que conlleva la mejora educativa.

Al realizar la presente investigación se obtuvo información específica que permitió identificar las maneras de interacción de los docentes, conocer su opinión sobre el trabajo colaborativo, percatarse acerca de su disposición para trabajar colaborativamente, y de igual manera determinar los factores que facilitaron, y los que dificultaron la colaboración. Asimismo, conocer la actitud de los directivos en referencia al trabajo colaborativo en la escuela

Para efectos del análisis y la presentación de los resultados obtenidos en el estudio se consideraron tres dimensiones, cuyo contenido está vinculado con la información recabada durante la indagación en relación con la pregunta de investigación. Las tres dimensiones en que se organizaron los datos, correspondieron a: los tipos de interacción de los profesores, aspectos que favorecieron la colaboración, y aspectos que la

dificultaron. Las cuales conformaron la comprensión integral de los fenómenos que se produjeron al interior de una escuela secundaria en lo que corresponde a la colaboración de los profesores.

4.1. Tipos de interacciones de los profesores

La primera dimensión está referida a la forma como los profesores se vincularon en la escuela, los tipos de interacción en los que participaron y los espacios donde se produjeron esas interacciones. De acuerdo al estudio se encontró que las principales formas de relacionarse de los profesores fueron la actitud de aislamiento, conformación de grupos por afinidad, las reuniones institucionales, y las interacciones de aproximación académica;

4.1.1 Actitud de aislamiento

Aun cuando la actitud de aislamiento no es una forma de interacción se consideró relevante incluirla dentro de esta dimensión, ya que fue un hallazgo de la investigación en cuanto a las formas de trabajo de los profesores. López (2007) lo denomina individualismo y menciona que es la forma de trabajo que realizan los profesores que está más generalizada. Lo que significa que las actividades docentes se realizan de manera separada ya que se opta por efectuar el trabajo individual preferentemente. El aislamiento puede ser consecuencia de la inseguridad personal. Moreno y García (2008) refieren que el profesor inseguro trabaja de manera aislada y no le agrada ser observado, ya que le preocupa y teme ser criticado En la escuela se dio el caso de maestros que asumieron una

actitud de aislamiento y con poca disposición a compartir con sus compañeros. En relación a las causas de porque algunos profesores adoptaron una actitud individualista una maestra comento:

Para mí son, pueden ser muchas cosas, uno es el celo profesional como que yo tengo mi trabajo y nadie lo debe de ver, ¿por qué? Para otros es la misma antipatía de los compañeros o que a lo mejor no les tienen mucha confianza. Para mí sería como que por flojera, por antipatía, quizá por cuestiones muy personales de cada quien, pueden ser muchas cosas. (Fragmento de entrevista)

En relación a ese tipo de conducta, Hargreaves (2005) lo define como individualismo electivo que representa la decisión de trabajar solo, aun cuando exista la posibilidad de trabajar en forma colaborativa. Al respecto como resultado de la indagación se encontró lo siguiente:

Por medio de la observación participante el investigador se percató del caso de dos maestros que poco conviven con sus compañeros, por ejemplo una maestra de tecnologías que permaneció en su taller las horas que trabaja y no interactuó a con ningún compañero. Por otro lado un maestro de ciencias que durante su jornada de trabajo no salió de su aula ni siquiera en el receso de media jornada que es de 20 minutos. (Nota de Campo).

En otros casos se presentó el individualismo restringido que como lo menciona Hargreaves (2005) ocurre por limitaciones de espacios físicos. Como es el caso del sistema de aulas ambiente que se ha desarrollado en la escuela desde el año 2007, y que consiste en que los maestros permanecen en las aulas y los alumnos son los que se trasladan a un aula diferente cada hora. Lo anterior trajo como consecuencia una

interacción limitada de los profesores. Con anterioridad cuando los maestros se trasladaban de un aula a otra podían interactuar en el espacio de tiempo entre clase y clase, para saludarse o hacer algún comentario como lo expuso un profesor:

Con el sistema anterior el maestro salía de las aulas y se encontraba a sus compañeros y se saludaban y comentaban algo, ahora con las aulas ambiente eso es más difícil porque el maestro permanece en el aula y no sale a veces ni al receso, y allí llegan los alumnos. Cuando el maestro era el que se trasladaba de un aula a otra y los alumnos permanecían, eso permitía que hubiera una interacción entre los maestros, una pequeña plática. (Fragmento de entrevista)

De igual manera en la observación participante el investigador se percató del caso de dos maestros que durante la jornada escolar no salieron de sus aulas en los espacios de tiempo entre clase y clase, argumentando que era corto el tiempo para salir; pero durante el receso de 20 minutos tampoco lo hicieron, uno de ellos menciona: “No hay tiempo de salir afuera del salón, el receso es de 20 minutos, y de aquí a que bajo y regreso se va el tiempo”. La opinión de otro maestro sobre su manera de actuar fue: “No se puede socializar ya que no se cuenta con los tiempos y los espacios requeridos para interactuar”

Las necesidades actuales de formación profesional que imponen las demandas educativas de la sociedad de la información y del conocimiento, implican que el docente pase de ser un maestro aislado e individualista a ser un profesionista reflexivo y dispuesto a trabajar en equipo. Un profesionista que procure involucrarse activamente en las acciones que se realizan en la institución educativa a la que pertenece, con la finalidad de procurar la mejora de la calidad educativa que a su vez trascienda al mejoramiento del aprovechamiento educativo de los alumnos. Alfonso (2003) refiere que el aprendizaje es

el resultado de la interacción social, y en ese proceso la persona desarrolla su inteligencia práctica y reflexiva y además elabora y asimila nuevos saberes.

4.1.2 Conformación de grupos por afinidad

Al interior de la escuela se evidenció la conformación de grupos afines que interactuaron tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Los autores lo definen como balcanización y al respecto López (2007) indica que es una división de los maestros en subgrupos, que tienen sus objetivos de relacionarse bien definidos. Se trata de grupos bien delimitados en cuanto a espacio y tiempo, la característica más importante de estos subgrupos es la falta de identificación y compromiso con los objetivos comunes de la institución. La balcanización es otro tipo de interacción que se presentó en las relaciones de los docentes en la escuela. La información sobre la interacción de los maestros en grupos se obtuvo a través de la observación participante, como a continuación se detalla:

Es una reunión informal que se realizó en el cubículo de trabajo social que es un área pequeña con un escritorio y 5 sillas, a la que concurrieron 5 maestros los cuales se reunieron para tomar sus alimentos. La interacción se realizó en el periodo de receso de media jornada que es de 20 minutos, y los profesores hicieron comentarios variados sobre diversos temas básicamente sobre aspectos personales. (Notas de campo)

De igual manera algunos docentes externaron la percepción de que la formación de grupos es un factor que dificultó el trabajo en equipo de los maestros; lo cual se evidenció en la investigación al afirmar un docente que:

Porque así son los maestros y relativamente en lo particular eso me desagrada, porque queremos trabajar y ellos forman sus grupos, yo con fulana y mengana, y eso pasa cuando hacemos las reuniones de academia que ya tienen sus grupos. Forman sus grupos y no quieren que otros participen o son egoístas, pero a mí se me hacen de verdad demasiado egoístas muchos compañeros maestros. (Fragmento de entrevista)

En la observación participante también se encontró que se produjo una interacción entre personas que formaron grupos y se interrelacionaron, tanto dentro como fuera de la escuela. Se formaron como consecuencia de la afinidad de las personas que se integraron en equipos en los que se incluyeron personal de apoyo docente y profesores. Su finalidad no fue necesariamente el desarrollo personal o profesional de las personas que los conforman, sino que los unieron aspectos de coincidencia en cuanto a la forma de pensar o de actuar. Una maestra que participó en uno de esos grupos comentó: “Nos reunimos únicamente para convivir y sin afanes políticos”

Los grupos que se formaron por amistad y afinidad, en situaciones de cambio de la dirigencia sindical en la escuela, que se realiza cada cuatro años, se cohesionaron y mantuvieron un frente común en torno a una persona. En la conformación de los grupos que fueron varios influyeron sobre todo las compatibilidades individuales. En lo que respecta a las interacciones fuera de la escuela normalmente se realizaron cuando los diferentes grupos que se integraron se reunieron con la finalidad de convivir y estrechar sus lazos de amistad; como lo comentó una maestra: “El grupito de compañeras que nos ponemos de acuerdo para ir al café, después de clase”

Cuando los grupos balcanizados convivieron en la escuela los comentarios que se externaron estuvieron más que nada relacionados a aspectos personales y sociales, y

raramente abordaron temas relacionados con las actividades profesionales, lo más que llegaron a comentar fue sobre la disciplina de los alumnos y de aquellos estudiantes que tuvieron un comportamiento inadecuado y un bajo aprovechamiento. Una de las maestras que formó parte de un grupo al interior de la escuela señaló que el propósito de reunirse fue: “Conocerse, convivir y comentar los problemas que se presentan con los alumnos”. En la observación participante realizada por el investigador durante la interacción de un grupo balcanizado se encontró que:

Es una reunión de las que se dan muy frecuentemente en las que algunos maestros y personal administrativo comentan situaciones cotidianas, y en las que en ocasiones se expresan críticas a otros compañeros. (Nota de campo).

La balcanización fue la forma de organización que frecuentemente se encontró en cuanto a las modalidades de interacción de los maestros, la cual sucedió en diferentes momentos y contextos. Lo que se destaca fue que en ese tipo de interacciones no se produjo el trabajo colaborativo, ya que los aspectos que motivaron a los profesores a reunirse en grupos fueron básicamente de carácter personal y por afinidad.

4.1.3 Reuniones institucionales

Dentro de las interacciones que se detectaron por medio del estudio realizado se encontraron la reuniones institucionales que Imbernón (2007) denomina colegialidad artificial, y sobre la cual señala que es un tipo de interacción que se da como resultado de la obligación que tienen los maestros de realizar determinadas actividades, que requieren su participación en un proyecto colectivo en el cual no se da la colaboración. De igual manera Moreno y García (2008) señalan que las actividades que se realizan en colectivo

de una manera obligada, por lo general no dan buenos resultados, en cuanto a la colaboración.

En la escuela secundaria donde se realizó la indagación la colegialidad artificial se llevó a cabo de diferentes maneras, por ejemplo cuando se efectuaron reuniones que fueron convocadas por los directivos de la institución educativa, con la finalidad de tratar temáticas relacionadas con la organización escolar y con las actividades que se tenían que realizar de acuerdo a lo programado por la Secretaría de Educación Pública. En dichas reuniones adicionalmente a la temática planteada los directivos realizaron llamamientos a la responsabilidad de los docentes. Refiriéndose a la participación de los profesores en las reuniones institucionales el director mencionó: “Siempre he propugnado que los maestros hagan propuestas de mejoramiento de la función educativa, y en la mayoría de los casos solo se externan reclamos y desacuerdos”

Esta modalidad de colegialidad artificial se puede considerar como un tipo de interacción de los profesores que tuvo un efecto limitado sobre su desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica educativa. Las reuniones institucionales se podrían constituir en un preludeo o anticipación a la colaboración de los profesores, esto no sucedió debido a que los esfuerzos de los directivos estuvieron encaminados sobre todo a insistir en el cumplimiento de las obligaciones de parte de los maestros en la entrega de calificaciones, la entrega de las planeaciones semanales, la aplicación de la planeación en el aula, la puntualidad y la asistencia. Como lo mencionó un maestro:

Me siento a veces que estoy viendo la misma película, tengo aquí un año y feria y siento que estoy en la misma junta todas las veces que asistí se repiten los mismos problemas y a veces hablan los mismos compañeros, y los directivos hacen los mismos comentarios en relación a las sanciones que se van a aplicar a

los compañeros que no cumplen con sus obligaciones. (Fragmento de entrevista).

Otra modalidad de reuniones institucionales que se encontraron en la investigación, fueron los cursos básicos de formación continua para maestros en servicio. Es un tipo de colegialidad anual que se realizó al inicio del ciclo escolar a la cual no se le dio seguimiento. Su objetivo fue el de profesionalizar de manera continua y permanente a los profesores y que desarrollaran eficientemente las competencias de enseñar y aprender. Asimismo capacitarlos para que estuvieran en posibilidades de ofrecer una formación centrada en el desarrollo integral de los educandos. En referencia a los cursos básicos de formación continua para maestros en servicio, la opinión de un maestro sobre ese tipo de actividad fue que:

Siempre las mismas temáticas y no se actualizan tomando en cuenta la problemática actual a la que se enfrentan los jóvenes, y no se cuenta con especialistas que traten los temas desde un punto de vista más específico, ya que los instructores son los mismos compañeros maestros que son preparados durante tres días para impartir esos cursos. Por otra parte no se aterriza en actividades concretas que les sean de utilidad en el aula. (Fragmento de entrevista).

Las reuniones de academia fueron una variante de interacción colegiada detectadas en el estudio. Las reuniones de academia, fueron convocadas por las autoridades educativas y presididas por los jefes de enseñanza de cada asignatura. Se llevaron a cabo al inicio del ciclo escolar y la temática que se abordó estuvo relacionada con las planeaciones de las actividades de los maestros de cada asignatura. Este tipo de reuniones

se han realizado desde hace mucho tiempo. Al respecto comentó el subdirector: “Siempre se han considerado dentro de las actividades de la escuela, pero no se realizan con la debida periodicidad por falta de tiempo”.

En las reuniones de academia se formularon compromisos, pero de acuerdo como lo manifestó un docente: “Se hacen compromisos de reunirse periódicamente y no se cumplen”. Otra circunstancia que se detectó es que algunos maestros al realizar sus actividades en el aula, no se ajustaron a la planeación que se realiza en las reuniones de academia efectuadas al inicio del ciclo escolar. La anterior situación fue comentada por el subdirector de la institución al mencionar que:

Muchas veces desagrada que no haya la coincidencia de lo planeado con lo que se está haciendo en el aula. Además de que la entrega semanal de la planeación de las actividades docentes se lleva a cabo por menos de la mitad de los maestros. (Fragmento de entrevista)

Las reuniones de academia que son presididas por los jefes de enseñanza, vendrían a ser una oportunidad para la colaboración entre docentes; pero en opinión de un profesor se convierten en eventos donde la principal temática son aspectos administrativos de las asignaturas, tales como reportes, informes y llenado de formatos.

De igual manera se llevaron a cabo las reuniones sindicales que son otra modalidad de interacción institucional de los maestros de la secundaria, en las que no se evidenció la colaboración de los profesores en virtud de que fueron reuniones cuyo objetivo fue el de informar sobre los logros sindicales del ciclo escolar. Normalmente fueron convocadas por la dirigencia sindical y asistió todo el personal de la institución. Al respecto en la observación participante el investigador consignó que:

Es una reunión en la que participan todos los integrantes del colectivo escolar, en la que se comentan varios aspectos, entre los que se encuentran la solicitud de participación a eventos de apoyo político y la información sobre los logros sindicales en las negociaciones salariales. (Nota de campo).

4.1.4 Interacciones de aproximación académica

En cuanto a las interacciones de aproximación académica que se produjeron al interior de la institución, se llevaron a cabo en diferentes ocasiones y con diversas motivaciones. En este sentido, se realizaron reuniones informales de maestros con la finalidad de analizar situaciones de conducta y aprovechamiento de algunos alumnos. Este tipo de reuniones fueron propiciadas por maestros que imparten clases a alumnos de los mismos grados y grupos, tuvieron la autorización de los directivos para efectuarlas, y estos no intervinieron. El investigador realizó observación participante en dos de estas reuniones informales de maestros, las cuales se realizaron una de ellas en la primera hora de clase y la otra en la última. En ambas no se contó con la presencia de todos los maestros, y los participantes durante una de esas reuniones manifestaron que:

Algunos alumnos indisciplinados no ponen atención y no trabajan en la hora de clase, son irrespetuosos con los maestros, no cumplen con las actividades que tienen que realizar extra clase y por lo general tienen un bajo aprovechamiento.

(Nota de Campo)

La finalidad de las reuniones fue la de tratar de llegar a acuerdos consensados sobre las medidas a adoptar en esos casos. Una maestra presente en la reunión comentó: “Debemos presionarlos y reprobarlos en todas las asignaturas”, a lo que no todos los

profesores estuvieron de acuerdo ya que como manifestó otra maestra: “Algunos de los alumnos que están mencionando como problemáticos, conmigo sí cumplen y no los puedo reprobar”

Dentro de las reuniones de aproximación académica se detectó una modalidad de interacción que surgió por iniciativa propia, y que de manera voluntaria propiciaron algunos maestros de la asignatura de español. Dichas interacciones tuvieron la finalidad de trabajar de manera grupal en la estructuración específica de las actividades de planeación de su materia, pero por la incompatibilidad de horarios dejaron de realizarlas. Al respecto comentó una maestra:

Nos estuvimos reuniendo para elaborar la planeación de la materia antes de iniciar el ciclo escolar, y lo dejamos de hacer cuando se iniciaron las clases debido a que era difícil reunirnos porque no coincidíamos, porque teníamos horarios diferentes. (Fragmento de entrevista).

Una de las posibilidades para promover las relaciones interpersonales y por lo tanto el trabajo colaborativo de los profesores, de acuerdo a González (2010) es por medio del trabajo de los proyectos. Es una coyuntura que se puede aprovechar para que los maestros trabajen colaborativamente, con la finalidad de que desarrollen los contenidos curriculares que le corresponden a un determinado tema desde el enfoque de cada asignatura. El desarrollo de los proyectos de conformidad con Rue y Lodeiro (2010) es un elemento muy importante para la coordinación de los docentes, ya que es una manera de que los maestros se enteren de los contenidos de las asignaturas que se tienen que relacionar al realizar el proyectos, así como intercambiar metodologías y estrategias de enseñanza, es decir se generan oportunidades para el trabajo colaborativo.

En el estudio realizado se encontró que aunque existió el convencimiento de los beneficios para el trabajo en proyectos los maestros realizaron sus proyectos de manera individual, ya que como lo externó un profesor: “Lo que dificulta el trabajo de proyectos es el protagonismo de los maestros, ya que solo quieren trabajar para su asignatura y no aceptan colaborar en los proyectos de otros”

Los resultados de la indagación cualitativa que se llevó a cabo por medio de la entrevista semiestructurada a profundidad y la observación participante, permitieron establecer que independientemente de la actitud de aislamiento de los maestros, las modalidades de interacción detectadas fueron: la conformación de grupos por afinidad, las reuniones institucionales y las interacciones de aproximación académica.

Por lo que hace a la colaboración de los profesores en la escuela secundaria donde se realizó el estudio, las acciones encaminadas para tal fin se produjeron de manera escasa y esporádica. En referencia a lo anterior comentó una maestra: “Yo he observado en reuniones que los maestros intercambian puntos de vista, pero no intercambian estrategias de trabajo”. Además de que no existió claridad sobre la idea de cómo realizar el trabajo colaborativo que ayudara al mejoramiento y desarrollo profesional de los docentes. Adicionalmente los factores que se consideró influyeron de manera positiva para que se produjeran las interacciones a continuación se mencionan.

4.2 Aspectos que favorecieron la colaboración

La segunda dimensión está enfocada a analizar los aspectos que favorecieron la colaboración de los profesores, que como resultado del estudio realizado se encontró que fue mínima. Se consideraron dentro de la misma dimensión tres categorías que se refieren

a continuación: las relaciones interpersonales, la posibilidad de la colaboración virtual, y los maestros jóvenes con formación docente.

4.2.1 Relaciones interpersonales

Por medio de la entrevista y de la observación participante se encontró que las relaciones interpersonales fue un elemento que influyó en la realización del trabajo colaborativo que en baja escala se llevó a cabo en la escuela secundaria, ya que como lo externó una maestra: “Se colabora dependiendo de los compañeros, de la confianza, de la amistad”. Aunque también es importante tomar en cuenta lo que mencionan Moreno y García (2008) de que el hecho de que exista una buena relación personal entre los profesores no necesariamente implica que se produzca la colaboración. De acuerdo a como lo señalan Delgado y Bris (2006), uno de los aspectos a los que se tiene dar prioridad en la educación es a la cultura de la colaboración en las escuelas. De tal manera que el propósito de las relaciones interpersonales de los profesores debe ser primordialmente la colaboración.

Haciendo referencia a las relaciones interpersonales García y Puig (2007) mencionan que la manera como una persona interactúa con los demás, es un factor que influye en la conformación de su identidad. La personalidad se desarrolla a partir del trato con otros individuos, que le sirve para generar una manera de vivir y un proyecto de vida. De tal manera que se consideran las relaciones interpersonales como un factor indispensable de crecimiento humano y moral de cualquier persona. Asimismo las relaciones interpersonales implican la total aceptación, la predisposición a la comunicación y a la colaboración, el respeto, y la disposición al diálogo.

Las habilidades sociales tienen que ver con los comportamientos emocionales y conductuales de las personas como lo mencionan Vivas, Gallego y González (2006), y se ponen de manifiesto en las relaciones interpersonales. Lo que posibilita la interacción con los demás y la solución de conflictos, así como externar los puntos de vista y establecer consensos. Debido a que no todos los integrantes de un colectivo escolar están sensibilizados para una interacción productiva, ni se incorporan a un proyecto común, es importante que la organización escolar realice acciones para propiciar las relaciones interpersonales como una alternativa que permita establecer las bases del trabajo colaborativo.

4.2.2 La posibilidad de la colaboración virtual

Se puede considerar como una alternativa a las limitaciones de tiempo y espacio para la interacción de los profesores con fines de colaboración, el uso de las redes sociales. Una profesora mencionó: “La incompatibilidad de horarios nos dificultó reunirnos, y optamos por intercambiar la información para estructurar la planeación de la materia por medio del correo electrónico”. El desarrollo tecnológico permitió que se pudieran establecer actividades de colaboración por medio de redes sociales que posibilitaron la comunicación sincrónica y asincrónica. Al respecto Levis (2011) menciona que en el aprendizaje colaborativo por medio de la computadora se tienen que tomar en cuenta dos aspectos relevantes, por un lado que el aprendizaje se tiene que realizar en equipo contando con la participación de otras personas con las cuales se interactúa, y por otra parte que el aprendizaje se lleva a cabo al compartir objetivos y distribuir responsabilidades. Además, se enfatiza el papel de la computadora como

elemento mediador que apoya este proceso. Por lo que el propósito del trabajo en equipo a través de las redes sociales es el de aprender a colaborar y colaborar para aprender.

Refiriéndose a este tema un profesor indicó:

Claro no directamente podemos o debemos estar físicamente, está el uso de herramientas que existen en la actualidad como el internet, intercambiar correos. Muchas veces yo le aseguro que muchos de nosotros en la noche se conectan a revisar su correo, ahí mismo se puede generar un foro de aprendizaje más abierto sin estar realmente en contacto físico, para subir información y nutrir, ese sería un punto muy importante que se puede hacer. (Fragmento de entrevista)

4.2.3 Maestros jóvenes con formación docente

Los resultados obtenidos en la investigación indican que los maestros jóvenes que tenían una formación normalista son los que presentaron una mayor disposición al trabajo colaborativo, lo cual ocurrió en baja proporción en la escuela secundaria donde se realizó la investigación. Algunos de esos maestros manifestaron que se estuvieron reuniendo para trabajar en la planeación de la asignatura de español por un tiempo, y que dejaron de hacerlo por la incompatibilidad de horarios. Al respecto el subdirector de la escuela mencionó: “Los maestros sobre todo los que son jóvenes algunos se interesan en colaborar, ya que por su misma edad tienen el ansia de saber más, de aprender más de los maestros más experimentados”. Marchesi y Díaz (2007) en una investigación encontraron que los maestros más jóvenes son los que exhibieron mayor disposición hacia el trabajo colaborativo.

De igual manera por parte de los docentes entrevistados existió la percepción de que los maestros jóvenes muestran un mayor interés en la colaboración, pero debido a factores personales no se acercan a los maestros mayores para solicitar su asesoría. Al respecto una maestra próxima a jubilarse comentó: “Los jóvenes no se acercan a los maestros mayores por su arrogancia de la edad, al no reconocer que un maestro con más edad y por lo general con más años de servicio puede ser de bastante ayuda para ellos”.

En referencia a la mentoría Velázquez (2009) menciona que es la relación que se establece entre un maestro experimentado y otro sin experiencia, con la finalidad de facilitar y desarrollar sus competencias y la socialización. De tal manera, que el profesor novel vea incrementada sus opciones de éxito en sus actividades docentes.

Adicionalmente se facilita el desarrollo personal de los maestros jóvenes, con una mejora de su autoestima, promoviendo las relaciones interpersonales y la participación. Al respecto de los beneficios de la mentoría comentó un maestro:

Trabajé con un maestro en otra escuela, y se aprende lo bueno y a veces lo malo, en cuanto ese maestro que era ingeniero aprendí mucho a ser responsable y a realizar un buen trabajo. Era muy metódico ese maestro y eso le aprendí y otras cosas como conocimiento del material de laboratorio, muchas cosas de la escuela y conocer mucho material, a manejar materiales. (Fragmento de entrevista).

4.3 Aspectos que dificultaron la colaboración

Se consideró una tercera dimensión y que está relacionada con los aspectos que dificultaron la colaboración de los profesores en la escuela secundaria, que se mencionan enseguida: maestros con mayor antigüedad en el servicio, el egoísmo y el celo

profesional, la carga horaria fragmentada, la falta de disponibilidad de los maestros; y el liderazgo operativo.

4.3.2 Maestros con mayor antigüedad en el servicio

De la planta de maestros de la institución seleccionada para realizar el estudio, 25 maestros tenían una antigüedad de 1 a 15 años; y 21 de 16 a 30. En cuanto a los maestros de mayor antigüedad en el servicio y por lo tanto con más experiencia, se dio el caso de que algunos profesores como consecuencia de los años trabajados muestran cansancio o aburrimiento de sus actividades docentes, y por lo mismo ya no les interesa en colaborar. En ese sentido el director de la escuela mencionó lo siguiente:

Entonces es una situación muy difícil, los que tienen más años de servicio, tienen disposición pero denotan agotamiento o cansancio, enfado por la poca disposición de los estudiantes, y los maestros jóvenes como que caen en el juego como que me pagan como que trabajo. (Fragmento de entrevista)

De igual manera se presentó el caso de maestros que se estacionaron en un estilo de enseñanza tradicional, que aunado a la falta de colaboración dio como resultado que no se acrecentara su experiencia profesional ni su capacidad para enfrentar el trabajo cotidiano; al respecto un maestro comentó:

Ya lo decía, el maestro con más antigüedad ya siente que cualquier colaboración que tenga ya no tiene ningún reconocimiento, sino que es únicamente algo repetitivo que ya hizo y por ello comúnmente el maestro de mayor antigüedad, pues no se suma a esa colaboración, porque cree que ya lo que se va hacer ya lo

conoce y lo va seguir haciendo así, por lo que siempre se retira y no participa (Fragmento de entrevista).

López (2007) afirma que no siempre los años de servicio se traducen en la mejora de la práctica profesional de los profesores, lo cual fue corroborado por medio de la investigación donde se detectó el caso de algunos maestros, en los que la antigüedad en el servicio es un aspecto que se consideró que influyó negativamente en la realización del trabajo colaborativo y en su desarrollo profesional

4.3.3 El egoísmo y el celo profesional

Se detectaron diversos factores que fueron inherentes a la personalidad de los maestros que influyeron para que no se llevara a cabo el trabajo colaborativo, y que fueron referidos por los entrevistados. Entre los que se señalaron se encuentran el egoísmo y el celo profesional. Por lo que se refiere al egoísmo un maestro expresó:

He tenido algunos compañeros que trabajan de esa manera, muchas veces por egoísmo y muchas veces porque tienen vanidad, ya que tienen mucho tiempo trabajando y no comparten sus conocimientos con otros por su egoísmo, porque realmente son personas egoístas con carácter diferente. (Fragmento de entrevista).

En relación a las actitudes de egoísmo de algunos maestros otra maestra se refirió de la siguiente manera:

Porque a veces somos egoístas, más que nada a veces no hemos aprendido a compartir y ese es un problema que yo creo que en la reforma nos estamos encontrando. No hay participación no comparten a veces la información,

aunque uno lleve, están impuestos a nada más a oír la aportación de uno y no se trata de eso, se trata de que todos aportemos y colaboremos. (Fragmento de la entrevista).

Al referirse a otra de las causas que intervinieron para la realización del trabajo colaborativo, como es el celo profesional, otra profesora comentó:

Si uno tiene menos años de experiencia o por x causa uno tiene una forma de abordar un tema, que otros maestros compartan su experiencia para mejorar todos. Al final de cuentas es para el bien del alumno no es para uno mismo, eso sería, que si hay maestros que no les gusta estar en colaboración o arman su trabajo para ellos solitos, o sus experiencias no las comparten. (Fragmento de entrevista).

En la investigación realizada varios maestros externaron otras opiniones referentes a factores personales ya mencionados como el egoísmo y los celos profesionales, que de igual manera actuaron como elementos que interfirieron en la colaboración de los profesores; como es el caso de una maestra que menciono:

Porque se ponen en juego otros factores, los egos, los celos profesionales, muchas veces nomas se piensa en mi persona, pero no trato de apoyar al maestro que es más joven que tiene menos experiencia, en cuanto interactuar los maestros muy poco. (Fragmento de entrevista).

4.3.4 La carga horaria fragmentada

El número de horas de los maestros de planta fue variable; en el caso de la secundaria donde se llevo a cabo la indagación la mayoría de los maestros 29 de un total

de 46 tenían una carga horaria entre 6 y 20 horas, y 17 entre 21 y 37, es decir la mayoría tenían pocas horas. Si se añade a lo anterior el hecho de que en algunos casos tenían su carga horaria distribuida en dos o más escuelas (fragmentada), dio como resultado que el tiempo que pasaron en los centros educativos donde laboraban fuera limitado. Situación que influyó para que se dificultara el trabajo colaborativo y la coordinación de los docentes, al referirse a esta situación Díaz (2007) indica que la falta de coordinación trae como consecuencia una organización ineficiente de las actividades profesionales y escolares, y el desperdicio de esfuerzos. De igual manera cuando está ausente la unidad en las acciones se entorpece que la escuela se transforme en una comunidad de aprendizaje.

Como consecuencia de la fragmentación de la carga horaria los momentos de convivencia de los docentes con sus compañeros se redujeron al mínimo. Al respecto Santibáñez (2007) menciona que es complicado que el trabajo colaborativo se realice entre maestros que difícilmente se conocen entre sí. En relación a los problemas que enfrentan para coordinarse un profesor señaló:

También dificultan los horarios , ya que la mayoría de los maestros que estamos por la tarde tenemos otros trabajos en la mañana, a veces no existe el momento en que puedan coincidir la mayoría, coinciden algunos pero no la gran mayoría porque somos muchos maestros en la tarde y aun así no podemos terminar de coincidir en ciertos horarios. (Fragmento de entrevista).

La opinión de los directivos es que el hecho de que algunos maestros tenían sus horarios fragmentados, debido a que trabajaban en dos o más escuelas; repercutió en su rendimiento, refiriéndose a ese punto el director de la escuela mencionó:

En cuanto a la carga horaria si influye para que no se obtengan los resultados que se desean, porque hay compañeros que trabajan por la mañana en otro ámbito diferente al de la escuela y en la tarde vienen nada más a medio cumplir en el turno vespertino. (Fragmento de entrevista)

4.3.5 La falta de disponibilidad de los maestros

En relación a la disponibilidad de los profesores Day (2005) señala que la disponibilidad de los maestros para los cambios va a depender de que sientan una necesidad, definan el problema y visualicen una solución de acuerdo a sus capacidades, y perspectivas. Además que la solución sea aplicable a su contexto y sobre todo que cuente con apoyo de la organización escolar. A través del trabajo de indagación realizada se percibió que además de los aspectos mencionados existen situaciones que están relacionadas con la falta de disponibilidad de los profesores para el trabajo colaborativo, tales como el desinterés, al respecto el director de la escuela indicó:

Lo que dificulta también es la apatía de algunos maestros para reunirse con sus compañeros y aportar situaciones que les permitan mejorar su trabajo, hacerlo más fácil y más efectivo. No aceptan que hay compañeros que tienen más experiencia y que tienen más estrategias en la enseñanza, se siente a veces menos el compañero y no se atreve a pedir el apoyo. Otra cuestión que es determinante es que no hay mucha disposición de parte de los maestros para reunirse fuera de su horario, ellos generalmente desean que sea dentro del horario que tienen clases, y es algo muy difícil. (Fragmento de entrevista)

Lo detectado por el investigador indica que los directivos desconfiaron de que si se proporcionaban los espacios y lo tiempos para que se reunieran y trabajaran los profesores, fueran utilizados adecuadamente por falta de disponibilidad de los docentes. Lo anterior de acuerdo a lo que el subdirector mencionó

Se han propiciado espacios para ese fin, y cuando se han propiciado el maestro dice generalmente que ya tiene su planeación y lo que hace es dedicarse a otras cosas hasta retirarse, vemos que es un poquito inapropiado generar espacios dentro de la escuela en los tiempos de trabajo, por que el maestro generalmente no los aprovecha. (Fragmento de la entrevista).

Algunos maestros comentaron que por lo que se refiere a la posibilidad de trabajar colaborativamente, estuvo muy limitada principalmente porque hubo situaciones que estuvieron fuera de su alcance solucionar. Por ejemplo externaron que el aspecto que más repercutió fue el hecho de no contar con tiempos de coincidencia; tal como lo expresó un docente:

Los maestros venimos en una hora, otros en otra y muchas veces no nos podemos juntar, tendría que ser en una hora específica para que nosotros nos juntáramos, hay mucha diferencia de horarios yo me voy temprano cuando otros llegan y muchas veces no podemos estar juntos en esos momentos. (Fragmento de entrevista)

De igual manera en la investigación se encontró que existió la percepción de algunos maestros, de que la situación de que no se trabajara colaborativamente obedeció a que no se les facilitaron de manera periódica los tiempos para llevar a cabo actividades colaborativas. Poniendo como ejemplo otras instituciones donde bimestralmente dedicaron una jornada completa para el análisis la reflexión de los resultados obtenidos en

el aprendizaje de los alumnos. Una maestra que trabajó en una secundaria técnica; además de la escuela donde se realizó el estudio, refirió: “En la secundaria Técnica dedicamos un día completo cada dos meses para analizar los resultados de los alumnos y ponernos de acuerdo sobre las estrategias de enseñanza que conviene utilizar”.

De manera adicional, haciendo alusión a las causas que originaron que no hubiese disposición de los profesores para reunirse con sus compañeros al finalizar la jornada de trabajo; un maestro menciona:

Los distintos horarios, tenemos distintas cantidad de horas y a veces no se puede, queremos hacer todo en el turno porque a veces tenemos otro trabajo en la mañana, trabajamos en otra escuela o en otro lado y eso dificulta, y también no tenemos la educación para trabajar juntos fuera de los horarios de trabajo.

(Fragmento de entrevista).

Los momentos de coincidencia fueron escasos; y por parte de las autoridades escolares existió la disposición para ocasionalmente suspender clases por una hora, ya sea en la primera o en la última hora. Lo anterior con la finalidad de que los maestros se reunieran, para analizar la circunstancia de alumnos con problemas de conducta y aprovechamiento, pero se dio el caso que por la disparidad de horarios a la primera hora no estuvieron todos los maestros; y a la última tampoco. Desde el punto de vista de los maestros la justificación para la imposibilidad de reunirse con sus colegas, fue porque no hubo coincidencia en los horarios y en algunos casos cuando tenían dos trabajos no disponían del tiempo necesario para reunirse fuera del horario de clases.

Otro aspecto que tuvo que ver con la falta de disponibilidad de algunos maestros jóvenes para el trabajo colaborativo, fue la mecánica de ingreso al sistema educativo, al

haber heredado puestos de trabajo, y que además no contaban con una formación normalista; En relación a lo anterior el director comentó lo siguiente:

Hay un problema muy grande con algunos jóvenes que no entienden cual es su función y cuál es el rol que deben seguir en las escuelas, y que lo ven como algo muy superficial y como lo decimos muchos que no se ponen la camiseta, y no cuentan con el perfil ni la vocación para el magisterio.

La anterior situación se viene a constituir en una responsabilidad para el directivo, que entre sus principales funciones esta según López (2007) la de propiciar la identificación del personal de nuevo ingreso con la institución educativa y sus proyectos.

4.3.6 Liderazgo operativo

En la investigación realizada en la escuela secundaria se encontró que las acciones que se realizaron por parte de la organización escolar para promover el trabajo colaborativo fueron preponderantemente del tipo administrativo, que en esta investigación se le denominó operativo. Los directivos convocaron a reuniones en las cuales las temáticas que se abordaron giraron principalmente en torno al cumplimiento de las obligaciones de los maestros, y llamados a la responsabilidad y al trato de los alumnos con cordialidad y afecto. Al hacer referencia a la función de los directivos Day (2005) menciona que el papel fundamental de los directivos de las escuelas, es el de promover la creación de culturas de aprendizaje profesional que motiven a los profesores a participar cotidianamente en actividades de aprendizaje individual y colectivo, formal e informal.

En relación al liderazgo administrativo u operativo es un tipo de gestión escolar que según lo menciona Díaz (2007) suele atender de manera prioritaria los contenidos de tipo

legal o normativo, o de planteamiento institucional y de gestión de planes administrativos, dejando de lado el liderazgo pedagógico. Lo anterior implica la falta de contenidos de tipo de dirección y dinámica de grupos, de procesos de innovación y cambio en la escuela, de generación de un ambiente escolar cordial, o de didácticas especiales. Asimismo Romero (2008) menciona, que el liderazgo administrativo es el tipo de liderazgo que ejercen los directivos en el cual se enfocan principalmente a realizar acciones administrativas, por lo que lo referente a coordinar las acciones didácticas de los maestros se dejan en un segundo plano.

Manifestaron los profesores en la investigación realizada que en las reuniones de planeación que realizaron los directivos para llevar a cabo diversas actividades escolares, los maestros no fueron tomados en cuenta, y que de igual manera cuando se hicieron propuestas de parte de los maestros sus opiniones no se tomaron en consideración; como lo refirió un docente: “En las reuniones hacemos propuestas, y el director ya tiene las suyas y no admite otra cosa”. Asimismo sucedió que en cierto momento los trabajos que los maestros programaron individualmente se interfirieron con las que planearon los directivos; situación que expuso una maestra al comentar que: “Hace falta que también la dirección de la escuela planee junto con nosotros la calendarización del ciclo escolar”. Igualmente hubo aspectos de la organización escolar que no se dieron a conocer, sino hasta que ya se iban a realizar, lo que implicó poco interés de los profesores en participar, al no ser considerado su punto de vista.

Al respecto de las actividades de promoción de la colaboración de parte de los directivos mencionó una maestra:

Muy poco la promueve porque no nos da mucho espacio, son muy pocas las veces que nos obligan a estar juntos y nos hace falta que también la dirección

de la escuela planee junto con nosotros la calendarización del ciclo escolar.

(Fragmento de entrevista)

De igual manera un profesor al referirse a las acciones de promoción del trabajo colaborativo por parte de la organización escolar refirió que:

Siento que no lo hay, en las reuniones en donde se habla del trabajo la responsabilidad, acciones no, solo se menciona, por ejemplo las reuniones de los maestros de un mismo grado juntarse para analizar su trabajo, el año pasado se hizo solo una vez , este año no se ha hecho, se juntaron maestros de un grado y comentaron los desempeños de los alumnos y las estrategias que funcionaron con algunos alumnos, y no se ha hecho por no perder el tiempo, era una buena acción pero no se ha llevado a cabo solo una vez el año pasado. (Fragmento de entrevista).

Resumiendo, el trabajo colaborativo de los profesores la mayoría de las veces no se produjo en el sentido del intercambio de experiencias que sirvieran para enriquecer el acervo profesional del maestro, y mejorar el trabajo en el aula con los alumnos tal y como lo externo una maestra: “En cuestiones académicas muy pocas veces nos hemos reunido, para decidir en forma colaborativa nuestro trabajo colegiado, en muy pocas veces”. Los profesores consideraron que el hecho de apoyar a los directivos de la escuela en las actividades que se realizaron durante el ciclo escolar fue una manera de colaborar, tal y como lo refirió una maestra:

Pues cuantas veces me piden que apoye en algo pues cumplo aunque no sea mi obligación, pues cuantas veces me han solicitado apoyo para alguna reunión, representar a alguno de los tutores que hacen falta, o asistir algún curso pues yo

siempre he colaborado, algún evento fuera de la escuela en casi todo lo que me solicita la dirección (Fragmento de entrevista).

Por otra parte adicionalmente a la actitud de aislamiento individual de algunos profesores se dio otro tipo de interacción de los docentes que se podría considerar como un aislamiento grupal, que fue la conformación de subgrupos de maestros por afinidad que correspondió a la balcanización. En los grupos balcanizados conformados al interior del colectivo escolar como se detecto en la investigación, sus propósitos básicos fueron la convivencia y el apoyo mutuo en aspectos personales y laborales, pero no procuraron los objetivos del mejoramiento profesional de los docentes. Destacándose de igual manera las interacciones de aproximación académica que se produjeron de manera informal y espontanea por algunos profesores. En las que se detectaron actividades de trabajo en equipo en mínima proporción, pero que se podrían considerar como un elemento detonador de la colaboración en la escuela.

Capítulo 5. Conclusiones

La investigación cualitativa realizada durante varios meses en una escuela secundaria, permitió conocer más a fondo las circunstancias en las que se llevó a cabo el trabajo colaborativo de los profesores de esa institución educativa. En esta parte del documento se exponen los hallazgos que se consideraron más importantes y que posibilitaron la comprensión del fenómeno de la colaboración de los maestros. Información que de igual manera permitió tener una perspectiva más clara de lo que ocurre en el sistema educativo.

Se estructuró el capítulo en tres apartados, el primero de ellos se refiere a los principales hallazgos de la investigación y está sustentado en los resultados que se presentaron en el capítulo anterior. El segundo se refiere a las recomendaciones emanadas de las conclusiones obtenidas en la indagación sobre la colaboración de los profesores. Finalmente, en el tercer apartado se ofrecen sugerencias para futuras investigaciones.

5.1. Principales hallazgos

Los principales hallazgos se presentan en orden secuencial tomando en consideración el objetivo general de la investigación que fue “Conocer de qué manera interactúan los profesores de una escuela secundaria pública, y cuáles son los aspectos que favorecen y los que dificultan el trabajo colaborativo”

Con respecto a las interacciones que se produjeron entre los profesores se encontró que adicionalmente a la actitud de aislamiento, se detectaron la formación de

grupos por afinidad, las reuniones institucionales, y las interacciones de aproximación académica. Los principales hallazgos se sintetizan en los siguientes párrafos.

En relación al aislamiento se presentó cuando los maestros mostraron una actitud de separación y no interactuaron con sus compañeros, lo que puso de manifiesto su individualismo. Las causas fueron, por un lado a la personalidad de los docentes que prefirieron o eligieron no vincularse con otros colegas, y por otra parte como consecuencia de las limitaciones de tiempos y espacios de colaboración. Destaca en los hallazgos el hecho de que la principal modalidad de interacción que se encontró en la escuela fue la formación de grupos por afinidad o balcanización. Al interior de la escuela se encontraron organizados diferentes grupos de trabajadores en los cuales se involucraron tanto maestros, como personal administrativo y de servicios, y otros grupos que estuvieron integrados mayormente por docentes. La integración de esos grupos al interior de la escuela obedeció sobre todo a aspectos de afinidad y de amistad.

En las interacciones que se produjeron entre los integrantes de los grupos balcanizados, sus integrantes persiguieron objetivos de convivencia y el deseo de pertenencia a un grupo, así como el mutuo apoyo en diversas situaciones sobre todo en aspectos laborales. Lo que no se dio fue la colaboración en aspectos académicos. Hicieron un frente común para defender sus derechos laborales, aunque en ocasiones las presiones por parte de los directivos, se originaron por el incumplimiento de las obligaciones de determinados maestros. Cuando fueron invitados a reuniones para socializar en comunidad, algunos prefirieron organizar al interior de los grupos balcanizados momentos y espacios de convivencia. Lo anterior denotó una forma de aislamiento, pero en subgrupos.

Relacionadas con las reuniones institucionales, se encontraron diversos tipos de interacciones entre docentes como fueron: los cursos básicos de formación continua para maestros en servicio, las reuniones de academia, las reuniones convocadas por los directivos, y las reuniones propiciadas por la dirigencia sindical. En cuanto a los cursos de formación continua para maestros en servicio, no cumplieron con las expectativas de formación profesional de los profesores; quienes consideraron que las temáticas no fueron actuales y que además los instructores recibieron una capacitación al vapor sobre la temática de los cursos que tendrían que conducir.

Las reuniones de academia fueron convocadas al inicio del ciclo escolar por las inspecciones escolares de zona, y fueron presididas por los jefes de enseñanza que son asesores técnico pedagógicos por asignatura. Se realizaron con el propósito de que los maestros elaboraran en forma conjunta la planeación anual de cada asignatura, y esto se llevó a cabo por un periodo de tres días. Más que colaboración se consideró que se llevaron a cabo actividades cooperativas, ya que como según Suarez (2010) lo menciona, la cooperación es una modalidad de interacción en la cual el objetivo primordial es la obtención de un producto a través del trabajo conjunto en grupo. En la que se puede dar una intervención externa, y un apoyo especializado, y está más indicada para el desarrollo de fines curriculares. Por otra parte la colaboración es una variante de interacción con una mayor autonomía, que se enfoca a la dinámica interna de los integrantes en la que las personas tienen una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje, y donde es importante tomar en consideración las habilidades y las aportaciones de los compañeros.

Las interacciones institucionales relacionadas con las reuniones de academia, vendrían a ser una oportunidad para la colaboración entre docentes, pero de acuerdo a la información obtenida en el estudio se convierten en eventos donde la principal temática

son aspectos administrativos de las asignaturas, tales como reportes, informes y llenado de formatos, se toman acuerdos respecto a reunirse periódicamente, pero no se concretan los propósitos.

En las reuniones de colegialidad artificial o institucionales convocadas por la organización escolar que se realizaron, se comentaron sobre todo aspectos relacionados con el incumplimiento de las obligaciones de algunos maestros. Se encontró que los directivos no aplicaron las estrategias adecuadas para motivar e invitar a los profesores hacia el cumplimiento de sus responsabilidades, y para que realizaran esfuerzos adicionales para trabajar en forma conjunta fuera de los tiempos y espacios institucionales. Además de que tampoco se logró la integración informal y espontánea de los maestros hacia el trabajo en equipo.

Otra variante de interacción institucional encontrada en la indagación fueron las reuniones sindicales, las cuales se realizaron con el propósito de convocar a eventos políticos, y para dar a conocer los logros de las negociaciones con la parte patronal. En este tipo de colegialidad, no se pusieron en práctica actividades relacionadas con la colaboración.

Por lo que respecta a las interacciones de aproximación académica, aun cuando en ocasiones se originaron de manera esporádica entre algunos maestros con la finalidad de intercambiar experiencias y materiales, no se formalizó esta interacción y solo se presentó en forma aislada. De igual manera se encontró que cuando los maestros que estaban impartiendo clases en un mismo grado propiciaron interacciones informales, se enfocaron a la solución de problemáticas sobre todo relacionadas con el bajo aprovechamiento de los alumnos y de sus problemas de conducta. Su objetivo fue buscar el consenso en cuanto a cómo presionar a los alumnos que tenían un desempeño y comportamiento

inadecuado. El investigador detectó que no se analizaron ni reflexionaron las razones del bajo aprovechamiento, ni cuales estrategias fueron utilizadas por los maestros que manifestaron que sí obtuvieron buenos resultados, con esos mismos estudiantes.

Los maestros en su mayoría manifestaron que eran colaborativos, pero las referencias que mencionaron estuvieron vinculadas con aspectos del apoyo que los directivos les solicitaron en relación a los eventos que se desarrollaron en la escuela. Dichas actividades estuvieron relacionadas con la clausura de cursos y otro tipo de acontecimientos académicos, culturales y sociales que llevó a cabo la organización escolar, durante el ciclo lectivo.

De igual manera se encontraron elementos importantes que favorecieron la mínima colaboración detectada, como fue el caso de las relaciones interpersonales, las posibilidades de la colaboración virtual y los maestros jóvenes con formación docente. Al respecto de las relaciones interpersonales, los maestros que interactuaron con sus pares consideraron que era fundamental llevarse bien con los demás para poder trabajar en equipo, aun cuando no se haya realizado un trabajo colaborativo integral.

Se detectó en la investigación que varios maestros jóvenes de formación normalista estuvieron dispuestos a colaborar, y a participar en los programas de capacitación institucionales. Cuando algunos de ellos se vieron limitados para reunirse decidieron interactuar por medio de las redes sociales, aun cuando el trabajo que realizaron y compartieron por ese medio fue únicamente la planeación de sus actividades docentes para el actual ciclo escolar, lo que más bien se constituyó en un trabajo cooperativo, ya que se organizaron para realizar el trabajo por partes y luego conjuntarlo.

Se destacan entre los descubrimientos de la indagación que se realizó sobre la colaboración de los profesores en la secundaria, varias condiciones que interfirieron en la

realización del trabajo colaborativo como fueron los maestros de mayor antigüedad en el servicio, el egoísmo y el celo profesional, los horarios fragmentados, la falta de disposición de los maestros, y el liderazgo operativo de los directivos.

En relación a los maestros con mayor antigüedad en el servicio los directivos consideraron que son los que mostraron mayor disposición, pero por la edad no colaboraron debido al cansancio de los años trabajados. De acuerdo a los resultados de la investigación se encontró que no se dio la colaboración no tanto por el cansancio, sino por la poca disposición para trabajar colaborativamente.

Por lo que se refiere al egoísmo y el celo profesional se presentaron en los profesores que son capaces y hábiles para desempeñarse en las actividades educativas, pero que no sintieron la motivación para apoyar a los compañeros que mostraban deficiencias en cuanto a las técnicas para enseñar. Además de que consideraron que el hecho de compartir sus experiencias no les redituaría ningún beneficio, y por el contrario les incrementaría la carga de trabajo al tener que realizar actividades adicionales para compartir sus conocimientos.

Por el hecho de que algunos docentes estaban trabajando en dos o más escuelas se presentó la situación de que los maestros tenían su carga horaria dividida, como consecuencia de lo anterior los momentos de coincidencia con otros profesores fueron limitados, y por ende las relaciones interpersonales y las interacciones se vieron restringidas. Lo anterior dio como resultado que se dificultara la realización de actividades colaborativas.

Continuando con la enumeración de los factores que de acuerdo a los resultados de la investigación dificultaron el trabajo colaborativo de los profesores, se encontró la falta de disponibilidad, que en algunos casos obedeció a que eran jóvenes que ingresaron al

sistema educativo sin contar con el perfil requerido. Otros maestros no mostraron apertura para realizar actividades fuera del horario de clases, ya que cuando se propuso trabajar de esta manera, no hubo disposición para reunirse con la finalidad de analizar algún tema o trabajar en colegiado. De igual manera no se detectó iniciativa de algunos profesores para establecer relaciones interpersonales con propósitos del mejoramiento de su actuación profesional por medio del intercambio de experiencias.

Los esfuerzos de los directivos estuvieron orientados primordialmente a atender asuntos de carácter administrativo y de control escolar, como fueron los informes, la entrega de documentación a la SEP, la elaboración de las plantillas de personal, la atención de aspectos operativos relacionados con maestros y alumnos, recibir a los padres de familia, estar al pendiente de que el personal de intendencia y apoyo realice sus labores, etc. Lo que originó como consecuencia que a los aspectos relacionados con el desarrollo profesional de los docentes no se les prestara la suficiente atención.

Al ejercer el liderazgo operativo, la parte de la organización escolar dificultó que los maestros pudieran trabajar colaborativamente. Al respecto Romero (2008) hace la observación de que por mucho tiempo las actividades educativas se han encauzado mayormente a aspectos de tipo administrativo, pasando a un segundo término los procesos pedagógicos. De tal manera que los directivos hacen a un lado las actividades que afectan los temas primordiales que tienen que ver la mejora de la calidad educativa, y además descuidan las relaciones con los docentes, las cuales se tornan rígidas y distantes.

Lo detectado por el investigador indica que los directivos no hicieron los esfuerzos suficientes para que los maestros realizaran trabajo colaborativo, esta situación ocurrió en parte como consecuencia de que no existió la confianza de parte de los directivos de que si se proporcionaban los espacios y lo tiempos para que se reunieran y trabajaran, fueran

utilizados adecuadamente. Por otra parte algunos profesores consideraron que para trabajar colaborativamente se requería la participación de los directivos como organizadores y promotores de la colaboración. Aun cuando ha sido establecido en las investigaciones sobre el tema, que las actividades de colaboración normalmente surgen de las inquietudes de los docentes, los cuales de manera informal interactúan con dicho propósito. En la colaboración como lo señala Hargreaves (2005) las relaciones de trabajo tienden a ser espontaneas y surgen como iniciativa de los profesores, quienes en algunas ocasiones son apoyadas por los directivos de la escuela para facilitar los espacios y los tiempos.

Adicionalmente se obtuvieron las siguientes conclusiones: existieron actividades de colaboración por parte de los profesores de la escuela de una manera muy limitada, en cuanto a los participantes y en cuanto a las acciones. Por lo que se requiere una acción más decidida de parte de todo el colectivo escolar para promover el trabajo colaborativo. En caso de los directivos sus acciones estuvieron más enfocadas a tratar de concientizar a los docentes sobre la necesidad de cumplir con sus obligaciones, y por el lado de los docentes se requería iniciativa e involucramiento en la dinámica escolar. Existió una preocupación de los directivos sobre el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades de los maestros, que limitó su atención hacia otro tipo de acciones, que pudieran incluir la motivación hacia el trabajo colaborativo.

Se encontró en la investigación que no existió una cultura de la colaboración, ya que aun cuando se dieron las relaciones interpersonales no hubo una disposición hacia el trabajo en equipo, lo que a su vez limitó la instauración de una comunidad de aprendizaje en la escuela secundaria. Además de que aparte del aislamiento individual, las modalidades de interacción que predominaron fueron la conformación de grupos afines, y

las interacciones de aproximación académica; siendo estas últimas, lo más rescatable de las interacciones informales, debido a que fueron espontaneas y encaminadas a tratar asuntos más cercanos a lo académico. Según Lavie (2009), la cultura de la colaboración está relacionada más con los valores que con aspectos del currículo, la metodología de la enseñanza, o las normas del trabajo pedagógico. Se enfoca más en los aspectos prácticos e ideas sobre las relaciones interpersonales de los profesores, que propician en la institución educativa ambientes de apoyo entre compañeros, y de satisfacción personal y profesional.

5.2 Recomendaciones

Con base en los hallazgos de la investigación que se mencionan en el apartado anterior; y visualizando la importancia de instituir un proyecto escolar con el propósito de crear una comunidad de aprendizaje en la que se involucren tanto directivos como maestros, y que la colaboración de los profesores sea una actividad que se establezca en forma efectiva en la escuela secundaria, se proponen las siguientes recomendaciones:

Debido a que en la actualidad como consecuencia de la fragmentación de las cargas horarias de los docentes en diferentes escuelas, es más complicado encontrar momentos de coincidencia de los maestros con sus pares para que fortalezcan las relaciones interpersonales y que promuevan el trabajo colaborativo, se sugiere que las autoridades educativas realicen esfuerzos adicionales para concentrar en menos escuelas a los maestros de horas dispersas con la finalidad de promover comunidades escolares más fuertes. Sin dejar de lado la responsabilidad de los directivos en el desarrollo profesional continuo de los profesores.

Se recomienda que adicionalmente a las acciones que realizan los directivos por su preocupación para el correcto funcionamiento de la institución, consideren la planeación e instrumentación en forma conjunta y coordinada con los docentes, de un programa de trabajo académico. En el que se incluyan acciones encaminadas a facilitar la colaboración de los profesores y por consiguiente un mayor involucramiento en la misión de la escuela. Lo anterior como una manera de equilibrar el liderazgo operativo y el pedagógico, además de procurar el mejoramiento profesional de los profesores y el enriquecimiento de la práctica educativa. Es necesario que se ejerza el liderazgo pedagógico, ya que es la opinión de los maestros, que no son tomados en cuenta en la toma de decisiones en la escuela, y cuando tienen la oportunidad de hacer alguna propuesta, predomina la opinión de los directivos.

Se propone analizar la posibilidad de proporcionar a los docentes tiempos y espacios de interacción periódicamente. Lo anterior con la finalidad de que por academias o en su caso buscando que se reúnan por materias afines se analicen las estrategias didácticas que están empleando con sus alumnos, con el propósito de intercambiar las experiencias tanto positivas como negativas. Una alternativa al respecto consistiría en disponer de tiempos al final de la jornada escolar; y otra opción sería alargar el tiempo del receso un día a la semana, con el propósito de propiciar momentos de encuentro entre los maestros que posibiliten una colaboración autónoma y flexible. El beneficio inicial de esta actividad es que los maestros realicen un trabajo de reflexión y análisis sobre su actuación profesional (metacognición), y enseguida crear una actitud de apertura y disposición a la colaboración con sus pares.

En cuanto a los mecanismos de desarrollo profesional de los profesores los cursos de formación continua para maestros en servicio se podrían implementar en la modalidad

de foros, con la intervención de especialistas reconocidos. La audiencia estaría conformada con la participación de todos los maestros de una zona escolar con exposiciones de temas actuales y que hayan sido consensados por los mismos mentores. Adicionalmente se efectuarían actividades de tipo taller retomando los temas expuestos, con la finalidad de obtener comentarios, sugerencias y conclusiones por grupos de debate. Situación que permitiría fomentar el trabajo colaborativo de los profesores por medio del análisis grupal y el intercambio de conocimientos, ideas y experiencias.

Se sugiere la realización de actividades de coordinación entre los jefes de enseñanza de las diversas asignaturas, con la finalidad de que se promueva la implementación de proyectos educativos con los maestros a los cuales les brindan asesoría técnica y pedagógica. Lo anterior aprovechando la coyuntura de que actualmente en el currículo de secundaria, se está considerando la relevancia de incluir contenidos transversales en las planeaciones de todas y cada una de las materias. Entre estas temáticas se encuentran la alimentación saludable, las adicciones y la prevención de la violencia, por lo que son tópicos que se podrían considerar en los proyectos con la finalidad de promover el trabajo colaborativo de los profesores.

Las interacciones de aproximación académica podrían aprovecharse para llevar a cabo actividades de colaboración educativa, pero se requiere una labor de sensibilización de los profesores para aprovechar esta oportunidades. Sobre todo es necesaria una apertura de los docentes con la finalidad de que se sientan en la confianza y la libertad de externar sus puntos de vista y sus opiniones sobre su desempeño. A través de un análisis y auto reflexión sobre su actuación profesional, con la finalidad de detectar cuáles son sus deficiencias y cuáles son sus necesidades de mejoramiento profesional.

De igual manera se sugiere implementar una alternativa de colaboración entre maestros, que se podría poner en práctica tomando en consideración la experiencia profesional de los profesores con más antigüedad. Estaría relacionada con el apoyo que le pueden brindar los maestros con antigüedad en el servicio, a los maestros jóvenes sin experiencia a través de la mentoría o tutoría. Esto como una posibilidad de aprovechar su vasta experiencia profesional en un periodo avanzado de su función docente. Y por otro lado se podrían reorientar sus funciones asignándoles una parte de su carga de trabajo para la asesoría a otros compañeros y otra parte para el trabajo frente a grupo.

Considerando que la colaboración de los maestros es un factor que posibilita el análisis y la reflexión y el intercambio de experiencias didácticas, todas las recomendaciones anteriores tienen la finalidad de que se establezca en la escuela una comunidad de aprendizaje en la que el trabajo colaborativo sea el principal elemento del desarrollo profesional de los docentes. Asimismo que se convierta en una oportunidad para fomentar las relaciones de los maestros, y que a su vez permita conocer las fortalezas y debilidades y aprender de ambas, tanto de las propias como de las de los compañeros. Lo que se traduce en una mejora de la práctica profesional y por lo consecuente en el desempeño en el aula de los profesores. Adicionalmente estos aspectos traen como resultado una optimización del aprendizaje de los alumnos, que repercute en una formación integral de los educandos.

5.3 Sugerencias para futuras investigaciones

La dimensión de la colaboración de los profesores, es una alternativa de investigación con numerosas interrogantes. Sobre todo porque involucra un aspecto muy

relevante de desarrollo del individuo que son las relaciones humanas. Las aportaciones del presente estudio se enfocaron a solo un aspecto de la colaboración de los profesores; por lo que se requiere ahondar en el estudio y retomar otras perspectivas del fenómeno.

Tomando como base la presente investigación se pueden llevar a cabo indagaciones mas especificas. Se podría considerar como un aspecto relevante para futuras investigaciones ahondar en lo referente a la balcanización en la escuela, sus causas y sus efectos en el proceso educativo. Asimismo, otro aspecto que se podría investigar es lo relacionado a cómo aprovechar la organización de los grupos balcanizados al interior de la escuela para promover el trabajo colaborativo. El reto en relación a esta situación es buscar la manera y los mecanismos de integrar esos grupos que están conformados por afinidad y por amistad, como una posibilidad de inducirlos paulatinamente al trabajo colaborativo.

De igual manera otra temática que se podría retomar es lo referente al liderazgo operativo; para conocer hasta donde la poca atención hacia los aspectos pedagógicos de parte de los directivos obedece a factores intrínsecos o extrínsecos. Lo anterior con la finalidad de analizar si la poca promoción de la colaboración es una consecuencia de la imposibilidad de llevarlo a cabo por dedicar la mayor parte del tiempo a las actividades administrativas de la escuela, o si en cambio es una actitud de poco interés, o falta de preparación de los directivos.

Otro aspecto que podría abordarse en investigaciones posteriores es el que se relaciona con la repercusión de la relación directivo-docente. La finalidad seria estudiar los factores que influyen en esa relación, y hasta qué punto se constituye en un elemento que incide en el trabajo colaborativo que se lleva a cabo en una institución educativa.

De igual manera en virtud de que las interacciones de aproximación académica se podrían constituir en la base de la colaboración de los profesores, se puede considerar la posibilidad de realizar un estudio sobre las causas de porque en esas interacciones informales es muy limitada la producción del trabajo colaborativo de los profesores. Es decir, qué aspectos inciden para que las interacciones informales de los docentes, se enfoquen o no a la realización de actividades colaborativas.

Como consecuencia de que la colaboración de los profesores en la escuela secundaria, está íntimamente relacionada con la implementación de una comunidad de práctica, se considera que una opción interesante de investigación sería lo relacionado a detectar la percepción que sobre las comunidades de aprendizaje poseen los maestros. La importancia que les asignan como una opción para la mejora del desempeño docente, y por consiguiente de la calidad de la educación que se imparte en la escuela. Así como su opinión sobre las acciones que se tendrían que realizar por parte de los docentes y directivos de la escuela secundaria para instaurar esa modalidad de interacción educativa.

Referencias

- Albello, L. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid, España. Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alfonso, I. (2003). *Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Acimed, Revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud. Núm. 6, Vol. 11. Recuperado el 17 de octubre de 2010 de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/aci17603.htm
- Antúñez, S. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Caracas, Venezuela. Laboratorio educativo.
- Aubarell, G. (2010). *Centros educativos islas o nodos?*. Barcelona, España. Grao.
- Barkley, F., Cross, P., y Howell, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesor universitario*. Madrid, España. Morata.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. [Versión Electrónica], *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y cambio en Educación*, 4(2e), 85-101.
- Carranza, G. (2008). Docencia discurso y evaluación colaborativa. [Versión Electrónica], *Reencuentro* 53, 135-145.
- Cruz, M., y Ruizolalla, E. (2005). *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*. Madrid, España. Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Day, C. (2005). *Formar docentes: como, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España. Narcea.
- Delgado, M; y Bris, M. (2006). *Proceso de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid, España. Ministerio de Educación y Ciencia.
Secretaría General Técnica
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona, España. Intermon Oxfan.
- De Vicente, F. (2005). *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid, España. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid, España. Praxis.
- Fernández, M y Terren, E. (2008). *Repensando la organización escolar*. Madrid, España. Akal.
- Flores, M., y Torres, M. (2010) *La escuela como organización de conocimiento*. Distrito Federal, México. Trillas.
- Gago, F. M. (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria: un estudio sobre el liderazgo institucional*. Madrid, España. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, X; y Puig, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, España. Grao.
- Giacobbe, M., Moscoloni, N., Bolis, N. y Díaz, J. (2007). La comunidad educativa y la institución escolar: un estudio de caso, mediante la combinación de distintas técnicas, de una escuela pública de tercer ciclo en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Recuperado el 25 de octubre de 2010 de:
<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-giacobbe.html>

- Gimeno, J., y Pérez A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España. Morata.
- Giroux, S., y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. Distrito Federal, México. Fondo de Cultura Económica.
- González, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria; la formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Barcelona, España. Grao
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado cultura y postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid, España. Morata.
- Hernández, R., Fernández, F., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México. Mc Graw Hill
- Imbernon, F. (1997). *La formación y el desarrollo del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España. Grao.
- Imbernon, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado el 22 de octubre de 2010 de: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, España. Grao
- Lavie, J. (2005). La perspectiva de la colaboración en el trabajo docente: un estudio en cuatro centros de primaria. *Premios nacionales de innovación educativa 2004*. Madrid, España. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lavie, J. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado: un análisis crítico de la cultura organizativa*. Sevilla, España. Comunicación social

- LeCompte, M. (1995) Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1, 1. Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm.
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje» [Versión Electrónica] *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 7-24.
- López, A. (2007) *14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, España. Grao.
- Marchesi, U., y Díaz, F. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. [Versión electrónica], *Cuadernos Fundación SM* 5(5), 58-61.
- Martínez, (2007). El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional. Disertación doctoral no publicada. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta, Canadá. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA. Jossey Bass.
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. [Versión electrónica]. *Perfiles educativos*. 28(112), 98-130.
- Moreno, J; y García, R. (2008). *El profesorado y la secundaria. ¿Demasiados retos?* (2ª ed.). Valencia, España. Nau Llibres.

- Murillo, T. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá, Colombia. Convenio Andrés Bello.
- Navarro, M., Ortega, M., y Martínez, L.M. (2009). Colaboración entre profesores. Algunas condiciones y factores que la hacen posible al interior de algunas instituciones públicas. [Versión Electrónica], *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(18), 66-88.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión [Versión Electrónica], *Revista de Educación*, 350(09), 203-218.
- OECD (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087682-es>
- Ormrod J. (2005). *Aprendizaje Humano*. (4ª ed.). Madrid España: Pearson Prentice Hall.
- Prieto, P. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un reto permanente [Versión Electrónica], *Revistas Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Ramírez, M., y Murphy, M. (2008). *Educación e investigación: retos y oportunidades*. Distrito Federal, México. Trillas.
- Romero, V. (2008, Noviembre). *El liderazgo académico del director en las escuelas de educación básica*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional Campos emergentes en la formación de profesionales de la educación, Mazatlán, Sinaloa, México.
- Rué, J; y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid, España. Narcea.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. Distrito Federal, México. Plaza y Valdez.

- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. [*Versión Electrónica*], *Contextos Educativos* 11(2008), 149-159
- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. [*Versión Electrónica*], *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(032), 305-335.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Distrito Federal México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
- SEP (2009). *Reforma Integral de Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria*. Distrito Federal, México. SEP
- Stainback, S; y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Barcelona, España. Narcea.
- Suarez, C. (2010). *Cooperación como condición social del aprendizaje*. Barcelona, España. UOC
- Taboada, A. & Guthrie, J. (2005). La lectura en materias de contenido: Lo que sabemos y lo que necesitamos saber. [*Versión Electrónica*], *Lectura y Vida*, 26 (1), 6-13
- Taylor, S., y Bodgan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España. Paidós.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona, España. Grao
- Veláz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. "*Versión Electrónica. Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209-229.
- Vivas, M; Gallego, D; y González, B. *Educación las emociones*. Madrid España. Dykinson.

Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*.

Distrito Federal, México. Pax.

Zea, C., y Atuesta, M. (2007). *Hacia una comunidad educativa interactiva*. Medellín,

Colombia. Universidad EAFIT.

Apéndice A: Formato de la observación

Se presentan una serie de cuestiones que se tomaron en cuenta al realizar la observación de las interacciones formales e informales de los profesores; que han sido compilados por Merrian (1998).

Situación. Aspectos para analizar.					
El contexto	¿Como es el ambiente físico?	¿Cual es el contexto?	¿Qué clase comportamientos promueve o previene?		
Los participantes	¿Qué tanta gente?	¿Cuáles son sus papeles?	¿Qué es permitido aquí?	¿Qué sucede con estas personas reunidas?	
Actividades e interacciones	¿Qué está pasando aquí?	¿Hay una secuencia definida de actividades?	¿Cómo interactúan las personas con la actividad y las personas entre sí?	¿Cómo están las personas y las actividades conectadas e interrelacionadas?	¿Características de las interacciones?
Frecuencia y duración	¿Cuándo inició esta situación?	¿Qué tanto durara?	¿Es un tiempo recurrente de situación o es única?	Si esto pasa ¿Qué tan frecuentemente?	
Factores sutiles	Actividades informales no planeadas	Significados simbólicos y connotativos de las palabras	Comunicación no verbal	Medidas no intrusivas, tales como claves físicas.	Que no sucede-especialmente si esto tiene que pasar.
El comportamiento del investigador.	¿Cómo es su papel, si es como un observador o un participante? Que afecta la escena que usted está observando.	¿Qué dice usted y que hace?	¿Qué pensamientos está usted teniendo acerca de lo que está pasando?		

Apéndice B: Fragmento de una observación

Se realizaron cuatro observaciones de reuniones colegiadas, y 6 de interacciones informales de los profesores, con la finalidad de determinar las maneras como se llevan a cabo las interacciones de los docentes en la escuela secundaria; a continuación describe un fragmento de la observación de la reunión colegiada realizada el día 4 de noviembre del 2010.

“Se da inicio a la reunión el director comenta que los maestros asesores por cada uno de los grados y grupos comentaran en forma personal, como se llevó a cabo la reunión con los padres de familia; por lo que solicita al maestro de primero G que haga sus comentarios y así sucesivamente hasta el grupo de tercero L. Una maestra comenta que los padres en la reunión dijeron que los maestros llegan tarde, y como quieren que sus hijos lleguen temprano. Se les comento a los padres de un tema recurrente que es la indisciplina de sus hijos. Comenta una maestra que se requiere del apoyo del director para tomar medidas disciplinarias. Esa maestra hace un llamado a los compañeros para que tomen en serio su papel de apoyo a los alumnos que lo requieren; que tomen en serio su compromiso para todos atender a los alumnos. Y que además hay maestros que permiten que los alumnos hagan lo que quieran en el salón de clases.

El subdirector menciona que se tiene que llenar unas actas de las reuniones con los padres de familia; los maestros argumentan que les es difícil llenar esos formatos; y el subdirector menciona que lo tiene que llenar un padre de familia; situación que los maestros desconocían. El director hace énfasis de los grupos con más bajos promedios en algunas asignaturas. De repente se hacen comentarios que crean un desorden momentáneo; sobre todo cuando se le cuestiona al director el hecho de estar cambiando alumnos del turno vespertino al turno matutino; lo que causa que los grupos con pocos alumnos se queden muy reducidos. El director escucha atento y comenta que lo hace por presiones de las autoridades educativas y por conveniencia, y por el apoyo que está recibiendo para la remodelación en curso de la escuela. El director refiere que algunos maestros llegan tarde a dar clases, y que otros dejan salir a los alumnos antes de tiempo,

lo que causa desorden en los demás grupos; por lo que apela a su responsabilidad. El subdirector comenta que el 44 % de los maestros entregan su planeación semanal y el 54% no. Del 46% el 18% llevan su planeación al corriente y el 28%, no. A partir del próximo lunes se anotara en el libro de asistencia SP (sin planeación), cuando el maestro no entregue la planeación semanal. Los maestros que lleguen tarde anotaran la hora a la que llegaron a la escuela. Suena el celular de un maestro de una manera muy ruidosa y se crea un momento de distracción, y se hacen comentarios jocosos. Un maestro está distraído escribiendo algo. Otro pregunta cuál es la finalidad de que los directivos les supervisen la planeación en sus aulas; porque parece que los están fiscalizando y lo que requieren es apoyo de los directivos, no que los estén vigilando.

En una especie de cierre de la reunión, el director comenta que los maestros necesitan cumplir con sus obligaciones para cuidar su fuente de trabajo. Implementar estrategias para motivar a los mejores grupos y a los mejores alumnos, por ejemplo con una función de cine en el auditorio de la escuela. Que los maestros que tengan problemas para elaborar la planeación semanal se apoyen en otros maestros. Se requiere cuidar el nuevo edificio que está por terminar de ser remodelado. Que a los alumnos no se les debe de cobrar nada; si los maestros requieren copias de exámenes que los soliciten con tiempo al subdirector. Vigilar a los alumnos dentro de la escuela ya que se comenta que algunos se drogan en los baños. Una maestra aprovecho la reunión para hacer una invitación a una marcha sindical para el día 14-11-10 y a la fiesta navideña. Otra compañera pasa un papel con un comentario chusco que distrae a algunos compañeros.

Algunos maestros están dispersos y otros atentos. Otros son mencionados por que en la reunión los padres comentaron que sus hijos se quejan de ellos. Después de una hora de haberse iniciada la reunión los maestros están inquietos por ser la hora de salida. El director da por terminada la reunión y los maestros salen con toda prisa.

Apéndice C: Fragmento de las notas de campo

Fragmento:

12 de noviembre del 2010: se realizó una observación de 5 maestros durante el receso, el cual aprovechan para tomar sus alimentos; por la remodelación de la escuela, el escritorio del investigador se encuentra en el mismo espacio donde los maestros interactúan,....

30 de noviembre :del 2010: se había programado para hoy llevar a cabo una entrevista a un profesor de la asignatura de matemáticas , el maestro llevo 10 minutos antes de iniciar sus clases; por lo que se reprogramo para las 18:00 horas del próximo día 7 de diciembre para tener tiempo suficiente para aplicarla.

6 de diciembre del 2010: el día 3 de diciembre anterior los maestros que imparten clases a los alumnos de segundo año, se reunieron para intercambiar impresiones sobre el comportamiento y el desempeño académico de algunos alumnos y con la finalidad de tomar medidas disciplinarias de manera uniforme. En virtud de que no estuvieron todos: los que no estuvieron, decidieron de mutuo propio reunirse a la hora del receso el día de hoy. En virtud de que al iniciarse el receso no estaba todos los maestros, la reunión la empezaron pasados diez minutos de iniciado el receso que es de 20 minutos.

Al darse el toque para reiniciar las clases después del receso, dos maestros se retiraron a sus aulas, y los demás continuaron en la reunión. Pasados 5 minutos se presento el subdirector para solicitarles a los maestros que se incorporaran a sus clases; a lo que los maestros le comentaron que les permitiera seguir con la reunión a lo que el subdirector manifestó que el viernes anterior se había suspendida la ultima hora de clases, y que ya no se podía volver a suspender otra hora el día de hoy por los maestros que no habían estado presentes el viernes anterior. La situación se torno ríspida y una maestra menciona que si no les daban tiempo para acordar acciones, en relación a los alumnos con problemas de conducta y aprovechamiento; los iban a sacar del salón de clases.

Apéndice D: Ejemplo de guión temático de entrevista

Se detallan algunas preguntas, de las que fueron utilizadas en la entrevista semiestructurada que se aplicó a los 10 profesores participantes en la investigación. Dependiendo de las respuestas obtenidas de algunas de ellas derivaron otras preguntas más específicas.

Describa usted los tipos de interacciones o intercambios que se dan entre los profesores aquí en la escuela

¿Es usted un profesor colaborativo?

¿Cómo define usted ese rol?

Si usted se considera a sí mismo un profesor colaborativo, ¿en que colabora usted?

¿Le agrada trabajar colaborativamente con sus compañeros? ¿Toma decisiones junto con sus compañeros?

¿Elabora planes junto con sus compañeros?

¿Cuáles son los puntos a favor de trabajar de manera colaborativa con sus compañeros maestros?

Cuáles son los puntos en contra a de trabajar colaborativamente con sus compañeros.

Cuáles son los puntos a favor de trabajar de manera individual.

Cuáles son los puntos en contra de trabajar de manera individual.

Para usted, ¿cuándo es conveniente trabajar de manera independiente?

Para usted ¿Cuándo es conveniente trabajar con compañeros?

¿Qué aspectos facilitan el trabajo colaborativo en su escuela?

¿Qué aspectos dificultan el trabajo colaborativo en su escuela?

¿De qué manera la dirección de su escuela promueve o propicia la colaboración entre profesores?

¿Podría señalar algunos ejemplos?

Apéndice E: Fragmento de la entrevista a un directivo

Fragmento:

“...Es usted un directivo colaborativo? Si, lo veo desde ese punto de vista porque me gusta colaborar con los compañeros cuando se requiere; ya sea en el ámbito de contribuir al mejoramiento del aprovechamiento de los muchachos, pero también cuando los maestros se acercan conmigo y tienen algún problema tratamos de contribuir para resolverlo, pero trato de colaborar no solo con los maestros, con el personal de apoyo, con el que cuenta la escuela; siempre con el propósito de mejorar el servicio que presta la institución. Yo considero que cuando los compañeros se acercan con su servidor en algún problema que tienen tratamos de orientarlos, cuando no se da así, buscamos la manera de apoyar a los compañeros con algún problema que tengan; pero hemos encontrado través del tiempo que no hay mucha disposición de parte de los maestros para aprender, aprender o intercambiar puntos de vista en situaciones complejas; porque en lo que es común que se da todos los días no hay mucho problema , pero cuando hay situaciones que son difíciles los maestros no son muy prácticos a abrirse a solicitarte un apoyo para realizar alguna actividad de carácter académico que les dificulta su actuar en los grupos; nosotros estamos al pendiente de los compañeros que tiene problemas pues para buscar la forma de facilitarles el trabajo , pero no hay esa cultura en los docentes de acercarse con uno para tratar de ayudar al docente con los problemas que se le presentan.

Como define usted el rol de maestro colaborativo. Es el maestro que está dispuesto a colaborar en un equipo de trabajo, tener la disposición para las acciones que se están realizando, estar abiertos para dar y recibir, siempre y cuando anteponiendo los propósitos o los fines que tiene la institución; entonces un maestro colaborativo es un maestro que siempre está dispuesto a apoyar a orientar a los que forman parte de su equipo, pero también abierto a recibir la colaboración de los demás”.

Apéndice F: Fragmento de una Entrevista a un docente

Fragmento:

“...Para usted que aspectos facilitan el trabajo colaborativo aquí en la escuela? Facilita la organización del trabajo, la selección de actividades, el tipo de material didáctico y las estrategias de estudio. En su opinión que aspectos dificultan el trabajo colaborativo de los maestros aquí en la escuela?. Lo que dificulta es que a veces no coincide nuestra calendarización con las actividades que tiene ya planeadas la escuela, porque de repente hay otras actividades que no nos avisan, y ya nos sacan fuera de nuestra planeación.

De qué manera usted piensa que la dirección de la escuela promueve la colaboración de los profesores?. Muy poco la promueve porque no nos da mucho espacio, es muy pocas las veces que nos obligan a estar juntos, y nos hace falta que también la dirección de la escuela planee junto con nosotros la calendarización del ciclo escolar; es decir que en la planeación de las actividades de la escuela no los toman en cuenta?. No, porque no sabemos cuáles son?

Maestra usted de que manera piensa que la edad de los maestros influye en el trabajo colaborativo de los maestros?. Pues siento como que a los maestros jóvenes les gusta trabajar entre ellos, pero no quieren aceptar que uno les ayude, como que no se atreven a preguntar ni aceptan sugerencias de nosotros los mayores. Maestra de que manera piensa usted que la carga horaria influye en el trabajo colaborativo de los maestros?. Pienso que debería haber una carga horaria de tiempo completo que nos pagaran tiempo completo en un solo lugar , que a la vez nos diera tiempo para reunirnos, porque eso de que algunos tengan tiempo en una escuela y luego corran hacia otra, nos quita la oportunidad de trabajar en forma colaborativa.

De qué manera piensa usted que la antigüedad de los maestros influye sobre el trabajo colaborativo?. Pues la antigüedad es buena porque tiene uno más experiencia, y nos da más confianza para trabajar. Cual sería un esquema o estrategias para promover el trabajo colaborativo de los maestros?. Tener un día por lo menos al mes para compartir que nos funcione que no, que no funcione, compartir todos nuestros conocimientos y nuestras experiencias, tenerle por lo menos una vez al mes o una vez la bimestre siquiera”.

Apéndice G: Carta de consentimiento para realizar la entrevista

Estimado Maestro (a):

El que suscribe Cástulo Alejandro Duke Bañuelos estudiante de la Maestría en Educación con enfoque en el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje de la Universidad Virtual del ITESM. Por este medio le solicita su consentimiento para considerarlo (a), como participante en un trabajo de investigación para la tesis que actualmente se encuentra realizando. El tema de la tesis es la Colaboración de los profesores en la Escuela Secundaria General numero 2, “Juventino Espinosa Sánchez”.

Para realizar la investigación será de gran utilidad que Usted le otorgue la oportunidad de obtener la información necesaria, mediante la aplicación de una entrevista.

Si usted está interesado (a) en colaborar, confirme su participación anotando su nombre y su firma en la parte inferior de este documento; para así estar en posibilidades de programar la entrevista.. Los datos que proporcione se emplearan exclusivamente para los fines de la investigación y serán estrictamente confidenciales.

Atentamente

Cástulo Alejandro Duke Bañuelos.
Alumno del ITESM, Universidad Virtual.

Nombre del Profesor o Profesora: _____

Firma de consentimiento _____

Apéndice H: Fragmento de la codificación por medio del programa Atlas. ti 6.2

Code: LO QUE DIFICULTA LA COLABORACION {27-0}

P16: BRENDA Y 2DA.doc - 16:16 [Los horarios que los maestros ..] (21:21) (Súper)
Codes: [LO QUE DIFICULTA LA COLABORACION]

Los horarios que los maestros por que como la mayoría de los maestros que estamos por la tarde, tenemos otros trabajos en la mañana, a veces no existe el momento en que puedan coincidir la mayoría, coinciden algunos pero no la gran mayoría, porque somos muchos maestros en la tarde, y aun así no podemos terminar de coincidir, en ciertos horarios

P17: DAVID-C.doc - 17:18 [el maestro de más edad general..] (18:18) (Súper)
Codes: [LO QUE DIFICULTA LA COLABORACION]

El maestro de más edad generalmente es menos participativo en esos aspectos, ya que supone que lo de él es ya un trabajo acabado y no tiene necesidad de estar en ese tipo de circunstancias.

P17: DAVID-C.doc - 17:21 [pero los que ya tienen tiempo ..] (21:21) (Súper)
Codes: [LO QUE DIFICULTA LA COLABORACION]

Pero los que ya tienen tiempo con pocas horas a ellos no les interesa, ellos realmente no colaboran se retiran,

P18: DIRE-D.doc - 18:7 [uno trata de que todos los com..] (8:8) (Súper)
Codes: [LO QUE DIFICULTA LA COLABORACION]

Uno trata de que todos los compañeros se integren al trabajo colaborativo, pero hay muchos que se resisten al mismo, y en muchas ocasiones no están dispuestos a contribuir a la acciones que se emprenden en una institución ,

P18: DIRE-D.doc - 18:8 [Porque no hay una cultura; que..] (9:9) (Súper)
Codes: [LO QUE DIFICULTA LA COLABORACION]

Porque no hay una cultura; que los trabajadores de la educación acepten, que hay compañeros que tiene más experiencia, que tienen más estrategias en la enseñanza, de los estudiantes, y lógicamente como se siente a veces menos el compañero, no se atreve a pedir la colaboración de otro, y de igual manera a veces el compañero que conoce mucho si no está dispuesto a colaborar, hay un egoísmo de parte de ellos y eso no permite que se dé perfectamente, o de mejor manera la colaboración.

P19: GABY Y 2DA.doc - 19:15 [Pues el que nos reunamos fuera..] (23:23) (Súper)
Codes: [LO QUE DIFICULTA LA COLABORACION]

Pues el que nos reunamos fuera de nuestro horario de clase, es todo un reto no todos lo aceptan venir.

P19: GABY Y 2DA.doc - 19:19 [Lo que dificulta es que a veces..] (32:32) (Súper)
Codes: [LO QUE DIFICULTA LA COLABORACION]

Lo que dificulta es que a veces no coincide nuestra calendarización con las actividades que tiene ya planeadas la escuela, porque de repente hay otras actividades que no nos avisan y ya nos sacan fuera de nuestra planeación.

P19: GABY Y 2DA.doc - 19:21 [Pues siento como que a los mae..] (34:34) (Súper)
Codes: [LO QUE DIFICULTA LA COLABORACION]

Pues siento como que a los maestros jóvenes les gusta trabajar entre ellos, pero no quieren aceptar que uno les ayude, como que no se atreven a preguntar ni aceptan sugerencias de nosotros los mayores.
