



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Factores que Facilitan o Dificultan el Trabajo Colaborativo en la Escuela
Preparatoria Oficial N° 111**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en Educación Media Superior

Presenta:

Karina López Lovera

Asesor tutor:

Adriana Huerta Gómez

Asesor titular:

Manuel Flores Fahara

Toluca, Estado de México.

Junio de 2011

Hoja de firmas

El trabajo de tesis que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes profesores:

[Título académico]. [Nombre completo del asesor] (asesor)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

[Título académico]. [Nombre completo del primer lector] (lector)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias

- A mi *Dios, amigo y padre*, quien continuamente me manifiesta su existencia y al que le debo mi vida, mi familia, mis amigos, mis alumnos y todo lo bueno que me rodea.
- A mi esposo, quien es mi vida y mi amigo incondicional, por su amor profundo, apoyo y comprensión.
- A mis hijos Josué, Azael y Alix quienes son el motor de mi vida y a quienes les resté horas de compañía y cuidados al cursar esta maestría.
- A mi madre, quien con su ejemplo me ha inculcado el compromiso y la responsabilidad hacia el trabajo.
- A mis hermanos de sangre por su cariño, apego y estima.
- A los hermanos que Dios me concedió, por su afecto, amor genuino, enseñanzas y porque siempre nutren mi esencia y espíritu.

Agradecimientos

- A mi gran compañera y amiga la Mtra. Gemita, quien con su experiencia, conocimiento, apoyo moral y académico me ha guiado en el camino de la docencia.
- A Maryluz, mi buena amiga y compañera de maestría quien siempre estuvo impulsándome en los momentos más difíciles de esta.
- A todos los alumnos que han pasado por las clases donde me he formado como profesora, quienes alimentaron mis deseos de consagrarme profesionalmente a la docencia.
- A los compañeros y amigos del centro escolar donde laboro por la buena disposición mostrada al responder a las interrogantes e inquietudes que lograron el desarrollo de esta tesis.
- A las instancias educativas que hicieron posible el financiamiento para que tuviera la oportunidad de cursar este post grado.

Factores que Facilitan o Dificultan el Trabajo Colaborativo en la Escuela Preparatoria Oficial N° 111

Resumen

La presente investigación forma parte del proyecto denominado “Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información”. Se desarrolló con el objetivo de conocer los factores que facilitan u obstaculizan el trabajo colaborativo en una escuela pública de nivel medio superior en el Estado de México. En los capítulos iniciales se definió el punto de partida de la investigación y a través de un marco conceptual se destacaron las características que presenta la colaboración docente y la influencia que tiene sobre ésta diversos factores de índole social, cultural y laboral. El estudio quedó sustentado bajo un enfoque cualitativo, basado en un proceso de análisis de tipo etnográfico. Las unidades de análisis fueron 7 docentes y 3 directivos del centro escolar estudiado. Los datos fueron recolectados principalmente a través de entrevistas semiestructuradas a los participantes ya mencionados. El análisis de datos se organizó en tres dimensiones: Características de la práctica colaborativa, facilitadores de la colaboración y obstáculos de la colaboración. Dentro de los principales resultados obtenidos está que existe individualismo docente y la ausencia de una colegialidad en la institución, resaltando la falta de promoción de ella desde la dirección, no obstante, existen destellos aislados de colaboración entre los profesores. Se encontró una buena disposición del profesorado en la implicación de prácticas colaborativas futuras, siempre que en el centro escolar se generen las condiciones para hacerlo. En relación a los obstáculos, la ausencia de tiempos comunes entre los docentes y los horarios apretados son los que frenan considerablemente la colaboración entre ellos, el tiempo es el obstáculo mayor. Los factores que limitan la colaboración docente en esta escuela revelaron la imperiosa necesidad de dotar al cuerpo docente de recursos y herramientas apropiadas para la planeación y ejecución de acciones de colaboración, cuyo resultado sea mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	
1.1 Antecedentes.....	5
1.2 Definición del problema.....	9
1.3 Preguntas de investigación.....	11
1.4 Objetivos de la investigación.....	12
1.5 Justificación.....	13
1.6 Delimitación y limitaciones.....	15
Capítulo 2. Revisión de la literatura	
2.1 La colaboración en el ámbito escolar.....	18
2.1.1 Rasgos característicos de la sociedad actual.....	18
2.1.2 La globalización: Conceptualización, características y efectos en el ámbito educativo.....	19
2.1.3 El neoliberalismo: Conceptualización y efectos en la sociedad.....	20
2.1.4 Efectos del neoliberalismo en el ámbito educativo.....	22
2.1.4.1 Efectos en el nivel medio superior.....	23
2.1.5 Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior.....	25
2.1.6 Práctica docente en el Nivel Medio Superior.....	28
2.2 La colaboración: Su fundamentación.....	28
2.2.1 ¿Qué es la colaboración?	28
2.2.2 Definición de trabajo colaborativo.....	29
2.2.3 Diferencia entre trabajo colaborativo y trabajo cooperativo.....	30
2.2.4 Características de la colaboración.....	31
2.2.5 Formas de colaboración entre el profesorado.....	32
2.2.6 Significado que dan los docentes al trabajo colaborativo.....	33

2.2.7 El carácter social de la educación y su relación con la colaboración ...	34
2.3 La cultura de la colaboración de cara ante los valores imperantes en el ámbito escolar y social	35
2.3.1 La cultura de la colaboración en la escuela.....	36
2.3.2 La necesidad de una cultura de colaboración en la escuela y sociedad	37
2.3.3 La necesidad de la colaboración para la enseñanza docente, la innovación y el cambio educativo.....	40
2.3.4 Beneficios de la colaboración entre docentes.....	41
2.3.5 Factores que dificultan el trabajo colaborativo de profesores.....	44
2.3.5.1 El aislamiento del docente.....	44
2.3.4.2 Factores sociales.....	45
2.3.4.3 Factores culturales.....	45
2.3.4.4 Factores profesionales.....	46
2.3.4.5 Factores organizacionales.....	47
2.3.4.6 Relaciones entre docentes y equipo directivo.....	48
2.3.4.7 Factores laborales y disponibilidad de tiempo.....	49
2.3.4.8 La actualización docente.....	51
2.3.6 Condiciones para planear un trabajo colaborativo.....	51

Capítulo 3. Metodología

3.1 Enfoque de investigación seleccionado.....	55
3.2 Diseño de la investigación.....	58
3.3 Fase 1. Contexto de la realidad educativa.....	59
3.3.1 Participantes.....	59
3.3.2 Técnicas de investigación de campo.....	62
3.3.2.1 Instrumentos.....	63
3.3.2.1.1 Entrevista semiestructurada.....	63
3.3.2.1.2 Observaciones.....	66
3.3.2.1.3 Escala tipo Likert.....	67
3.3.2.1.4 Análisis de documentos.....	69

3.3.3 La validación.....	70
3.4 Fase 2 Procedimiento.....	73
3.5 Estrategias de análisis de datos.....	74
Capítulo 4. Análisis de los resultados	
4.1 Análisis de la dimensión sobre características de la práctica colaborativa....	80
4.2 Análisis de la dimensión sobre facilitadores de la colaboración.....	94
4.3 Análisis de la dimensión sobre obstáculos de la colaboración.....	101
Capítulo 5 Conclusiones	
5.1 Principales hallazgos.....	112
5.2 Recomendaciones.....	116
5.3 Alcances y limitaciones.....	119
5.4 Futuras investigaciones.....	120
5.5 Conclusiones finales.....	121
Referencias.....	123
Apéndices	
Apéndice A. Matriz de fuentes analizadas para triangulación de información.....	133
Apéndice B. Guía de entrevista sobre la colaboración de profesores.....	134
Apéndice C. Rejilla de observación.....	135
Apéndice D. Autovaloración de competencias colaborativas del docente.....	136
Curriculum Vitae.....	137

Introducción

Trabajar y aprender juntos son acciones ampliamente difundidas a lo largo de la historia de la humanidad. La educación del siglo XXI requiere de trabajo en grupo, por ello, el trabajo colaborativo docente es un tema recurrente en los discursos relacionados con la reforma educativa en el nivel medio superior, quien lo presenta como un ingrediente fundamental para la mejora de las actividades de enseñanza – aprendizaje. Sobre esto, expertos en el tema han expuesto que las escuelas que logran “mayores progresos son aquellas que trabajan en contextos colaborativos” (Padrón, 1996, p.12). A través de la colaboración, el profesorado fortalece sus competencias docentes, innova, descubre, amplía sus conocimientos, interactúa y se socializa con sus colegas, se enriquece con sus ideas. Goikoetxea y Pascual (2002) refieren que probablemente la mezcla de bondades de tipo intelectual y actitudinal junto con su versatilidad haya convertido al trabajo colaborativo en un tema muy investigado a lo largo de las tres últimas décadas.

Las múltiples ventajas que ofrece el trabajo colaborativo docente son motivos más que suficientes para plantear un estudio que ayude a identificar los factores que lo favorecen, pero también aquellos que lo limitan. Ambos factores constituyen la plataforma de esta investigación cuyo contenido se esboza a continuación.

El estudio está organizado en cinco capítulos, en el primero de ellos se presentan los antecedentes del problema, en el se refirió uno de los problemas centrales en la educación: la ausencia de un verdadero trabajo colaborativo en los centros escolares. En esta misma parte se describió el escenario educativo elegido para la investigación, su forma de trabajo, la manera en que se da la interacción entre docentes, y es aquí donde justamente se enunció la problemática cuyo planteamiento quedó plasmado a través de varias interrogantes que dieron pie a la formulación de los objetivos de la investigación, de los cuales el primordial buscó identificar y analizar cuáles son los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111, de la zona

escolar 014 del Estado de México. Sin embargo, junto al anterior objetivo aparecen otros que adquieren una gran relevancia.

Dentro de este primer capítulo también se incluyó la justificación del tema en la que se expresó de manera sintética la relevancia de la colaboración de profesores como tema de estudio y la delimitación y limitaciones del estudio.

El marco teórico de esta investigación contemplado en el capítulo dos, se fraccionó en tres secciones: La colaboración en el ámbito escolar y social, la fundamentación de la colaboración, y la cultura de la colaboración de cara ante los valores imperantes en los ámbitos escolar y social. En la primera sección quedaron referidas algunas características de la escuela y sociedad actual, esto con la intención de fijar la necesidad de una cultura de colaboración en el trabajo de los profesores, a partir del análisis de los efectos del neoliberalismo a la sociedad y a la cultura escolar.

En este mismo capítulo pero en la segunda sección, se conceptualizó al trabajo colaborativo y se establecieron las diferencias entre éste y el trabajo cooperativo, también se presentaron las bases teóricas de la enseñanza aprendizaje colaborativos y los personajes que aportaron luces a la pedagogía de la colaboración. En la última sección del capítulo quedaron expuestos algunos resultados obtenidos en investigaciones fácticas sobre los factores que obstaculizan las prácticas colaborativas, también sobre los beneficios de la colaboración y el significado que dan los docentes a esta. El capítulo terminó con una reflexión sobre la necesidad de la colaboración para la enseñanza docente, la innovación y el cambio educativo y las condiciones para aspirar a ésta.

Posteriormente, en el capítulo tres, se realizó la elección metodológica; se presentó un diseño de investigación de corte cualitativo acorde a la naturaleza del problema, y se integró a este proceso un diseño de tipo etnográfico; se perfilaron los instrumentos de recolección, siendo los más importantes la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis de documentos, éstos permitieran dar respuesta a la problemática planteada y aportaran mayor información para las conclusiones. En este mismo capítulo se realizó

una descripción del contexto de estudio y la forma en que fueron elegidos los docentes participantes, se describió la validación de los instrumentos y el procedimiento que se siguió para coleccionar los datos y analizarlos.

En el capítulo cuatro se analizaron los resultados obtenidos en la fase de recolección de información en tres dimensiones: Características de la práctica colaborativa, facilitadores de la colaboración y obstáculos de la colaboración. La primera de estas abarcó los resultados obtenidos relacionados con las características de la colaboración propias del centro de trabajo, la segunda dimensión ajustó su interés en la identificación de los factores que a juicio de los docentes facilitan el desarrollo de prácticas colaborativas dentro de la institución, mientras que la tercera dimensión concentró su interés en identificar aquellos factores culturales, sociales, organizacionales, profesionales, personales y laborales que frenan u obstaculizan las prácticas colaborativas.

Finalmente, el quinto capítulo recoge la discusión de los resultados procedentes del proceso de recopilación de información, inició con los hallazgos del estudio, los cuales revelan que existen prácticas individualistas relacionadas con la falta de tiempo que impide que el docente trabaje en forma colaborativa y colegiada con sus colegas. El trabajo conjunto no es una costumbre formal fomentada desde la dirección, sin embargo, la existencia de un ambiente de trabajo agradable y la existencia de competencias transversales para el alumnado puede abrir la puerta para el trabajo colegiado.

Al final del capítulo quedaron plasmadas algunas recomendaciones para las autoridades educativas, cuerpo directivo y cuerpo docente, así como las limitaciones del estudio y algunas sugerencias para estudios futuros emanados de la información.

Si bien la intención de esta tesis no es aportar un nuevo conocimiento a la ciencia, se espera poder contribuir a la comprensión y reflexión sobre la importancia del trabajo colegiado y sirva de punto de partida para futuras investigaciones.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Uno de los propósitos que se persigue con el trabajo colaborativo entre profesores es la mejora en la práctica docente a partir del intercambio de ideas, experiencias y propuestas de acción de los miembros implicados.

En relación a este tema en el presente capítulo se analizan algunas de las condiciones en que laboran los docentes de la Preparatoria Oficial N°. 111 perteneciente a la zona escolar 014 del Estado de México, relacionadas con una cultura de trabajo individualizada y escasa colaboración. La primera parte del capítulo bosqueja justamente los antecedentes del tema, recoge informes de estudios realizados sobre el trabajo colaborativo, describe los principales aspectos que frenan la colaboración entre docentes y las consecuencias de no hacerlo. Igualmente se muestran los beneficios de la colaboración, y se expone la necesidad de redimensionar las relaciones de trabajo en escuelas de nivel medio superior.

Posteriormente, en el siguiente apartado, se concentra el punto de partida de la investigación: La definición del problema de investigación. En esta parte se examinan algunas de las características del trabajo docente en la preparatoria en cuestión, contrastando estas con las competencias docentes a que aspira la reforma educativa para el nivel medio superior, dentro de las cuales la colaboración es pieza importante. El problema de investigación sirvió de guía a este estudio y fue sometido a discusión a lo largo y ancho del proceso investigador. Este giró en torno a encontrar la respuesta al cuestionamiento ¿cuáles son los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111? y en función de esta pregunta, es que se definieron los objetivos de la investigación, mismos que permitieron orientar al proyecto. Así, el objetivo general en este estudio giró en torno al análisis de los factores que favorecen u obstaculizan la colaboración en ese centro de trabajo.

A partir de la base antepuesta se justificó la necesidad de la colaboración entre docentes, se muestran los beneficios y la relevancia de la colaboración de profesores como tema de investigación para la Preparatoria N°111, a razón de que el planteamiento

de la reforma para el nivel medio superior en el Estado de México demanda la participación de docentes en proyectos colaborativos. En este mismo apartado se hace mención sobre la utilidad que los resultados pueden tener para investigaciones posteriores y también se resaltan los motivos de la investigación para la preparatoria en cuestión, entre estos, el conocer lo que significa para sus docentes el trabajo colaborativo y saber qué tanto se está promoviendo en ese centro de trabajo y dentro del cuerpo de docentes este recurso.

En último lugar, se agrega la delimitación y las limitaciones que se tuvieron durante la realización del estudio.

1.1 Antecedentes

La Educación Media Superior en México nace en 1867 con la Escuela Nacional Preparatoria. Fue creada para cubrir la necesidad de que los jóvenes tuvieran una preparación más amplia. En 1982, un siglo después de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria se creó la primera escuela preparatoria oficial, en el Estado de México, concretamente en el municipio de El Oro (Gutiérrez, 2009).

La Preparatoria Oficial N°111 del Estado de México, escuela que constituye el objeto de estudio de esta tesis, se encuentra localizada en una comunidad semiurbana de nombre Santiago Acutzilapan, perteneciente al municipio de Atlacomulco, Estado de México. Esta escuela nace en 1995 con 3 docentes (la investigadora es una de ellos), un grupo de 50 alumnos y un directivo. Fue fundada para atender a los alumnos de la localidad y de poblaciones aledañas dado que la cantidad de jóvenes que terminaban su educación secundaria estaba en proceso de aumento continuo. Es una escuela pública que depende directamente de la Secretaría de Educación del Estado de México.

La infraestructura de esta preparatoria es antigua, data de los años 50s. del siglo pasado, fue donada por la comunidad y actualmente se tiene la promesa del diputado federal de ese distrito de la construcción de instalaciones nuevas. Tiene 6 aulas para

alumnos, un pequeño salón destinado como sala de maestros, una sala de cómputo, un reducido auditorio que se ocupa como sala de audiovisuales, un laboratorio, un salón fraccionado con cubículos para la dirección, subdirección y secretaría administrativa, una cancha de usos múltiples y una biblioteca. Estas instalaciones son insuficientes para la matrícula escolar, las aulas son pequeñas e incómodas para los 50 alumnos que albergan, lo que no favorece al profesor, ya que queda muy poco espacio para moverse libremente entre los alumnos.

Las condiciones socioeconómicas de los alumnos que acuden a esta preparatoria son de nivel medio y bajo, su nivel cultural es pequeño, por lo que su visión académica y profesional también lo es. En general, las expectativas de estudios superiores son mínimas, esto debido en gran parte a que la comunidad donde se localiza la escuela se dedica principalmente al comercio, y absorbe a gran cantidad de jóvenes como empleados. Lo anterior provoca que el alumno no continúe su preparación académica y sólo estudie la preparatoria con el fin de integrarse a la vida laboral.

El objetivo trascendental que esta institución desea alcanzar se esboza en su visión, que a la letra dice: “conformar un equipo de trabajo que dirija su esfuerzo educativo hacia la formación integral del bachiller con base en la calidad en el servicio, la infraestructura necesaria, el apoyo de padres de familia, de la comunidad en general y de docentes comprometidos con su labor que ponderan la creatividad e innovación didácticas, además del uso de tecnologías de información y comunicación”. Mientras que su misión principal es “ofrecer un servicio de educación media superior de calidad, con un sentido ético y humano que propicie en el bachiller una formación integral basada en la praxis de los valores universales y en el desarrollo de competencias, que le permitan participar constructivamente en los movimientos y cambios sociales, científicos y tecnológicos, de manera que pueda continuar sus estudios de nivel superior y de preparación para la vida”

Actualmente, esta preparatoria trabaja sólo el turno matutino y alberga a 300 alumnos distribuidos en 6 grupos. Cuenta con 3 directivos y 4 orientadores (todos con estudios de postgrado) y una planta de 14 docentes frente a grupo, no todos de tiempo

completo. 7 docentes son egresados de escuelas normales y el resto son universitarios; 4 de ellos laboran de tiempo completo sólo en la institución y los 10 restantes comparten la docencia con otras escuelas preparatorias y/o atienden labores relacionadas con su profesión; 5 tienen estudios de postgrado; 4 cursan en este momento una maestría y 3 una especialización, lo que indica que se están capacitando y actualizando continuamente. En este sentido se presume que se cuenta con planta de docentes que gustan de actualizarse e innovar en el aula.

El clima que se vive entre los profesores de la institución es de cordialidad, confianza y armonía. No obstante, una característica peculiar es que si bien existen una buena relación entre el personal, coexiste aislamiento e incomunicación profesional entre docentes y directivos, ocasionados a veces por la misma organización y estructura escolar o por situaciones personales de los mismos, situación que ha imposibilitado el intercambio de ideas, acciones, experiencias y saberes que pueden enriquecer el trabajo institucional.

El docente de esta preparatoria es como lo describe Flores y Flores 2005, p. 2 “trabaja autónomamente, pero aislado. La mayoría de la interacción es con alumnos más que con sus colegas”. De acuerdo con una profesora de la institución (comunicación personal, 5 de diciembre de 2010) todo el tiempo que emplea el docente está dentro de las aulas con sus alumnos, situación que reduce la disponibilidad de horarios para las actividades colaborativas de los maestros.

Existen profesores que manifiestan a voz en cuello su inconformidad por la carencia de oportunidades para la planeación y desarrollo de trabajos colegiados, la falta de tiempo para la integración oportuna de equipos de trabajo, la mala coordinación de actividades académicas, la inexistencia de un líder que dé impulso al trabajo colaborativo y la imposición de proyectos departamentales que no apuntan hacia objetivos comunes a futuro y que son completamente ajenos a las necesidades del centro. También, dejan ver su desconcierto por no ser informados de todas las actividades que se planean desde la dirección, y tanto más, por no ser tomado en cuenta en la toma de decisiones.

Lo cierto es que gran parte de los docentes de esta preparatoria no trabajan sólo en ella, sea porque tienen segmentado su horario en diversos centros escolares o porque atienden labores relacionadas con su profesión, lo que provoca que su estancia en el centro sea limitada. Lo anterior, indudablemente es un factor que se relaciona con la escasez de espacios de interacción entre docentes y la falta de un trabajo colaborativo, que hace que la organización escolar y todo lo que esta conlleva, quede absolutamente en manos del cuerpo directivo.

Es una realidad la existencia de aspectos que frenan la colaboración entre los docentes de la preparatoria objeto de este estudio, por ello la necesidad de impulsar el trabajo colaborativo, es indiscutible. Robles (2004) explica que para que se realice un verdadero trabajo colaborativo, los miembros del equipo deben aportar en materia de ideas, comentarios, experiencias, sugerencias y reflexiones para posteriormente convertir esa labor individual en un producto más rico y completo que contemple las consideraciones hechas por los compañeros de equipo, sin embargo, es un hecho que en este centro escolar esas acciones no se realizan.

Tocante a los espacios de interacción del profesorado, éstos son informales y se dan principalmente en los recesos escolares, es justamente en la sala de maestros en donde ocasionalmente comparten materiales, dudas, inquietudes, experiencias y saberes. Uno de los propósitos que habitualmente los reúne, es la distribución de las actividades de los proyectos impuestos por el departamento y/o la dirección escolar.

Otro tipo de interacción entre docentes suele darse en las reuniones convocadas por la dirección escolar. La primera se realiza al inicio de cada semestre para dar a conocer la organización de las actividades, distribuir comisiones y proyectos departamentales e informar los lineamientos correspondientes a los planes de trabajo individuales que cada docente debe presentar para cada una de sus materias. Existen otras reuniones bimestrales, también presididas por el cuerpo directivo, éstas obedecen al análisis de los resultados de aprovechamiento académico y asuntos generales.

Así, en este centro de trabajo, si bien esporádicamente se tiene una cultura de compartir, ingrediente esencial para que los docentes solucionen los problemas diarios de forma efectiva, existen prácticas individualistas enraizadas.

En vista de lo anterior es necesario reflexionar y redimensionar las relaciones de trabajo en esta escuela del nivel medio superior, esencialmente en lo que atañe a la comunicación y trabajo colaborativo de docentes y directivos. Escamilla (2006) sostiene la necesidad de realizar tareas de consenso, trabajo de equipo, planeación de proyectos adecuados y relevantes para dar rumbo a las acciones educativas. Con todo, uno de los problemas centrales en la educación es justamente la falta de un verdadero trabajo colaborativo en los centros educativos.

Por otra parte, cabe hacer mención que esta es una escuela que se ha ganado el reconocimiento de la zona escolar por su destacada participación en concursos de diversa índole, es preciso aquí señalar, que en la anterior prueba nacional llamada ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) la cual fue aplicada en mayo de 2010, la institución obtuvo el segundo lugar de la región y el treceavo lugar estatal en relación a la modalidad de bachillerato general.

1.2. Definición del Problema de Investigación

Actualmente el sistema de educación media superior en el país se encuentra inmerso en una reforma académica que busca articular los contenidos educativos con competencias y habilidades de pensamiento, así como actualizar conocimientos y prácticas educativas. Los profesores son un componente clave en esta reforma, por ello, se ambiciona que posean el perfil que les permita conducir con éxito las tareas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se enuncian ocho competencias del docente que buscan dejar atrás la instruccional centrada en la transmisión de conocimientos para convertirse en diseñadores de ambientes de aprendizaje autónomo de los alumnos.

Es importante mencionar que dentro de la reforma para el nivel medio superior, emprendida a partir de 2008 se hace referencia al Acuerdo 447 formulado por la SEP (Secretaría de Educación Pública) en el que se establecen las competencias docentes para este nivel. En ese documento se enlistan atributos que pretenden impulsar la colaboración al interior de las escuelas. Algunos de estos atributos son “aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica”, “colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico”, “crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa”.

Cabe aquí señalar que uno de los propósitos que se persiguen con la implementación del trabajo colaborativo es suscitar una mejora en la práctica docente a partir del intercambio de ideas, experiencias y propuestas de acción de los miembros implicados (Jiménez, 2009). Lo anterior revela la importancia que se le da al trabajo en equipo en la reforma educativa, ya que la colaboración entre docentes supone una garantía determinante para la implantación de la anhelada transformación académica.

Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, en algunas instituciones del nivel medio superior de la zona escolar 014 del Estado de México, concretamente en la Preparatoria Oficial N° 111 hay clara evidencia de una cultura de trabajo individual cuyas características más sobresalientes son: existencia de maestros actualizados y con amplia experiencia quienes se encierran en sí mismos por la falta de colaboración entre ellos, generando así soledad en las aulas y aislamiento profesional. Cuando el docente plantea situaciones de aprendizaje se ve obligado a valorarlas y evaluarlas en solitario, lo cual no es suficiente para darle solución a los problemas emanados en su práctica, ni las dudas e inquietudes que le aquejan.

Es conveniente mencionar que el docente de la Preparatoria Oficial N° 111 conoce a través del planteamiento curricular, los cursos de inducción y las actualizaciones de academia la importancia del trabajo colaborativo, pero al llegar a la escuela esto no se

consolida en la práctica, ya sea por cuestiones personales, sobresaturación de proyectos, el tiempo que invierten en su actualización docente, horarios con criterios que imposibilitan los encuentros entre profesores, factores de organización escolar, directivos que asumen un estilo de liderazgo autocrático, entre otras. Respecto a estos dos últimos puntos, sobresale una estructura jerárquica vertical y unidireccional que no favorece la participación y toma de decisiones conjunta. Tocante al tipo de organización, ésta no brinda al profesorado las condiciones de flexibilidad para el desarrollo de un trabajo conjunto, ni facilita los tiempos para que los docentes se reúnan. No obstante, a pesar de ello, se observa el esfuerzo de algunos profesores que buscan espacios de diálogo y de construcción colectiva, es decir hay pequeñas iniciativas para trabajar de forma colaborativa.

1.3 Preguntas de Investigación

Atendiendo a la problemática anterior se plantea la pregunta general de la investigación que permitió servir de guía a la investigación:

¿Cuáles son los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111, de la zona escolar 014 del Estado de México?

Establecida la pregunta general, se formulan las siguientes preguntas específicas:

¿De qué manera los profesores de la Preparatoria Oficial N°111 del Estado de México colaboran entre ellos para el mejoramiento de su práctica docente?, ¿qué significado dan los docentes de la Preparatoria Oficial N° 111 al trabajo colaborativo?, ¿existen factores sociales, organizacionales, profesionales y laborales que limitan u obstaculizan el trabajo colaborativo y que contribuyen al aislamiento profesional en la Preparatoria Oficial Núm. 111?, ¿en la Preparatoria Oficial N° 111 existen las condiciones necesarias para planear un trabajo más cercano entre docentes?, ¿qué ventajas y desventajas encuentran los docentes de la Preparatoria N° 111 al trabajo colaborativo?, ¿cuentan los docentes de la Preparatoria Oficial N° 111 con las

competencias concernientes al trabajo colaborativo contempladas en el acuerdo 442 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada?, ¿de qué manera los dirigentes escolares limitan o promueven el trabajo colaborativo entre sus docentes?, ¿están dispuestos los docentes de la Preparatoria Oficial N° 111 a desarrollar una nueva práctica docente basada en la innovación de las relaciones en el colectivo docente bajo un paradigma de trabajo colaborativo opuesto al trabajo en solitario?

1.4 Objetivos de Investigación

En función de la pregunta general de investigación, a partir del problema de investigación y considerando los antecedentes de la investigación se desarrollan los siguientes objetivos que proporcionan la intención principal de este estudio.

Objetivo General

Identificar y analizar cuáles son los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111, de la zona escolar 014 del Estado de México.

Objetivos Específicos

Analizar la manera en que los profesores de la Preparatoria Oficial N°111 del Estado de México colaboran entre ellos para el mejoramiento de su práctica docente.

Conocer el significado que dan los docentes de la Preparatoria Oficial N° 111 al trabajo colaborativo

Identificar los factores sociales, organizacionales, profesionales y laborales que limitan u obstaculizan el trabajo colaborativo y que contribuyen al aislamiento profesional en la Preparatoria Oficial Núm. 111.

Conocer si en la Preparatoria Oficial N° 111 existen las condiciones necesarias para planear un trabajo más cercano entre docentes.

Analizar las ventajas y desventajas que encuentran los docentes de la Preparatoria N° 111 al trabajo colaborativo.

Identificar si los docentes de la Preparatoria Oficial N° 111 poseen las competencias concernientes al trabajo colaborativo contempladas en el acuerdo 442 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

Conocer de qué manera lo dirigentes escolares de la Preparatoria Oficial N° 111 limitan o promueven el trabajo colaborativo entre sus docentes.

Conocer la disposición que tienen los docentes de la Preparatoria Oficial N° 111 en el desarrollo de una nueva práctica docente basada en la innovación de las relaciones en el colectivo docente bajo un paradigma de trabajo colaborativo opuesto al trabajo en solitario.

1.5 Justificación

Enfocar la atención en la manera en que los profesores colaboran entre ellos para el mejoramiento de su práctica docente, e ir detectando los factores que obstaculizan esto es de gran valor ya que en los últimos años se ha subrayado la importancia de que la escuela se renueve y reoriente sus energías en la exploración de apoyos que le permitan transformarse e innovar su propia práctica.

La inquietud por este tema está relacionado con la comprensión del contexto de trabajo de los docentes de la Preparatoria Oficial 111 del Estado de México y las condiciones y disposición que éstos puedan mostrar en el desarrollo de una práctica docente basada en la innovación de las relaciones sociales en el colectivo de docentes, esto es, en una paradigma de trabajo colaborativo inverso al trabajo en solitario.

Las razones que justifican la investigación de este tema son diversas, pero se sintetizan fundamentalmente en las siguientes: En la Preparatoria Oficial N° 111 existe una necesidad latente de integrar colectivos de profesores que laboren de manera institucionalizada a través del trabajo colegiado, que planeen actividades escolares desde dentro, que hagan contribuciones al diseño curricular y relacionen la tarea educativa con proyectos de participación social Rayas (2009) Estas capacidades son imprescindibles

para el desarrollo profesional y social de dicha institución. Investigaciones en este tema han expuesto que las escuelas que logran “mayores mejoras son aquellas que trabajan en contextos colaborativos” (Padrón, 1996, p.12).

La relevancia de la colaboración de profesores como tema de estudio resulta indispensable para la Preparatoria en cuestión porque el mismo planteamiento de la reforma en el nivel medio superior promovida a nivel nacional y estatal demanda la participación de docentes en proyectos interdisciplinarios, existen documentos de la Secretaria de Educación Pública en donde se reconoce que el trabajo en equipo es inevitable para el éxito de la reforma, por tal, es preciso identificar la manera en que los docentes de esta institución educativa colaboran entre ellos para la mejora de su práctica educativa.

Los resultados obtenidos son útiles para la Preparatoria Oficial N° 111, ya que se logró identificar un aspecto que se debe monitorear y evaluar con más periodicidad: los aspectos que facilitan y dificultan el trabajo colaborativo en la institución. Además contribuyó a conocer y comprender lo que acontece a los grupos de profesores de la institución. Representó la oportunidad de conocer lo que significa para ellos el trabajar en forma colaborativa y también, el sentido que tiene para ellos crear estos grupos y aspirar a una cultura de colaboración.

Asimismo, los resultados de este estudio son útiles para la subdirección académica de la escuela, porque se pueden diseñar a partir de aquí estrategias que ayuden eficazmente al logro de los perfiles docentes. Pueden impactar positivamente en la educación y tomar acciones que logren mejoras en las aulas, iniciando por el docente quien se beneficia al tener una visión holística de la realidad al descubrir las bondades del trabajo colaborativo. Los docentes pueden ir transformando su quehacer, mismo que se verá reflejado en el aula porque tendrán más herramientas para apoyar el aprendizaje de sus alumnos, de esta manera, los alumnos también se benefician porque lo que el docente haga se ve reflejado en ellos. Igualmente, esta información puede servir de base para investigaciones posteriores que centren sus objetivos en propuestas concretas de

concepción de grupos colegiados que sirvan como herramienta para la solución de problemas comunes, recuperación de la experiencia y saberes del docente.

1.6 Delimitaciones y limitaciones de la investigación

A razón de que el estudio pretendió conocer a detalle la complejidad de las prácticas colaborativas entre docentes y escuchar de viva voz el poder que ejercen sobre la colaboración cuantiosos factores como la cultura escolar, el contexto global, social, organizacional, laboral, entre otros, esta investigación sólo se realizó en la Preparatoria Oficial N° 111 de la zona escolar 014 del Nivel Medio Superior. Escuela ubicada en Santiago Acutzilapan, Municipio de Atlacomulco, Estado de México.

En las investigaciones cualitativas como dice Hernández, et al. (2010) el número de participante no es amplio. Giroux y Tremblay (2009) señalan que a diferencia del enfoque cuantitativo que analiza decenas, cientos o miles de casos, el enfoque cualitativo se propone conquistar conocimientos de alcance general a través del estudio a fondo de un pequeño número de casos. Las consideraciones anteriores justifican la selección de exclusivamente 7 docentes de la preparatoria objeto de este estudio y 3 directivos, a través del muestreo intencional porque con éste se eligieron casos considerados como “típicos”. Bravin y Pievi (2008) refieren que estos casos “típicos” son aquellos que por su especificidad, sus características, responden a las necesidades propias del diseño de la investigación.

Los docentes seleccionados fueron aquellos que han laborado en ese centro de trabajo más de 3 años, que trabajan en más de un centro escolar, que accedieron de forma participativa y que contaron con mayor disponibilidad de tiempo. Siete de ellos trabajan frente a grupo y tres tienen funciones administrativas. En el capítulo referente a la metodología se describe ampliamente porque se seleccionaron exclusivamente a estos participantes. La investigación fue desarrollada en 10 meses correspondientes al ciclo escolar (2010/2011). Se comenzó en el mes de agosto de 2010 y se concluyó en mayo de 2011.

Capítulo 2. Marco Teórico

Para dar una respuesta a las preguntas de investigación se efectuó una extensa revisión de literatura. Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que el marco teórico o revisión de la literatura, es un esbozo escrito de conceptos, documentos, artículos y libros que refieren las teorías y trabajos de investigación fáctica. A continuación se realiza un resumen de ello.

De acuerdo con el planteamiento del problema descrito en el capítulo uno de esta tesis, la investigación teórica para este segundo capítulo se ha enfocado en torno a tres apartados principales: “La colaboración en el ámbito escolar y social”, “la fundamentación de la colaboración”, y, “la cultura de la colaboración de cara ante los valores imperantes en los ámbito escolar y social”.

El primer apartado examina, desde el punto de vista de la colaboración, los rasgos característicos de la escuela y sociedad actual, con el propósito de fijar el sentido y la necesidad de una cultura de colaboración en el trabajo de los docentes. Así, se inicia con el análisis de la realidad social y escolar, a partir de las derivaciones que la globalización y el neoliberalismo producen a uno y otro, examina los valores imperantes en la sociedad y termina analizando una parte de la plataforma de perfil de competencias para la docencia recomendada por el sistema económico mundial e impulsada en México a partir de la reforma de 2008 para el bachillerato. Esta parte contempla también el conocimiento de la situación social y educativa en la que dicha colaboración se desarrolla, termina con la pretensión del sistema económico mundial de crear un mismo proceso en donde convivan prácticas aisladas con prácticas colaborativas.

El segundo apartado “fundamentación de la colaboración” es un acercamiento a la colaboración en sí misma, responde a la pregunta ¿qué es la colaboración? desde autores diferentes, también, define el trabajo colaborativo y cooperativo, las condiciones y rasgos característicos que deben estar presentes en los grupos de trabajo colaborativo y el significado que dan los docentes al trabajo colaborativo. Aquí mismo, se desarrolla un

análisis del carácter social de la educación desde sus bases teóricas, así, se examinan los postulados de Vygotsky, Dewey Freinet y Freile sobre el aprendizaje de origen social.

Partiendo de la base antepuesta en los apartados uno y dos, en un tercer momento del presente capítulo se explica lo que es una cultura de colaboración escolar y la imperiosa necesidad de prácticas colaborativas que tienen los centros educativos y la sociedad actual. También, se consideran los resultados obtenidos por diversos investigadores sobre los beneficios innumerables de la colaboración entre profesores y las dificultades y obstáculos que plantea su práctica. Finalmente, se presentan una serie de criterios que se deben considerar para aspirar a un trabajo colaborativo.

En resumen, este capítulo presenta las ideas y conceptos fundamentales en que se basa la investigación realizada.

2. 1 La colaboración en el ámbito escolar y social

2.1.1 Rasgos característicos de la sociedad actual

Para entender la práctica de la colaboración entre profesores es conveniente hacer un examen de las características que definen a la sociedad actual para así conocer las posibilidades de que se despliegue en ella una cultura de colaboración. En la actualidad existe un progresivo individualismo, es notoria la pérdida de influencia de las tradiciones y prácticas colectivas. A este respecto Urquiza, Meersohn y Torrejón (2005) mencionan que el individuo de hoy se ve obligado a definir por cuenta propia sus proyectos de vida y sus obligaciones sociales, debilitándose así los vínculos colectivos y la identidad social. A partir de esto, estas autoras asumen que la sociedad actual está formada por personas que han dejado atrás la ilusión de la asociatividad.

Contrario a lo antes descrito, Camacho (2007) sostiene que el mundo está en pleno movimiento, todo cambia y evoluciona. Hay un fuerte impulso por el cambio en todos los sentidos, en todos los campos de la actividad humana. Un cambio que se ha hecho patente es en la organización social del trabajo, “donde una unidad productiva pasa de una

estructura jerárquica, autoritaria y piramidal a una estructura sistemática, social y transversal, de una estructura ocupacional segmentada y dividida a una basada en la organización de equipo, multifuncional, polivalente y de carácter interdisciplinario” (Camacho, 2007, p.15).

Urquiza *et al.* (2005) aseguran que las características de la sociedad moderna hacen improbable las acciones colaborativas. En vista de esto es necesario revisar las formas en que se interrelacionan los individuos en el mundo globalizado de hoy y deducir que tan factibles son los cambios en la forma de trabajo de las organizaciones. En párrafos posteriores se explican algunas influencias globalizadoras y neoliberales en la escuela y en la cultura en general.

2.1.2 La globalización: Conceptualización, características y efectos en el ámbito educativo

La palabra globalización es una de las más mencionadas en textos económicos y en discursos de políticos. Trujillo (2005) la define como la intensificación de las relaciones sociales a escala mundial, que une pueblos distantes de tal manera que acontecimientos locales son modelados por eventos que ocurren a kilómetros de distancia, creando obligaciones, estableciendo parámetros, abriendo horizontes. La globalización implica una interrelación de mercados, culturas e información a nivel mundial. Pazos (1998) se refiere a la globalización como un fenómeno mediante el cual hay una mayor comunicación y un mayor conocimiento e intercambio de los fenómenos culturales, económicos, políticos y sociales en todo el mundo.

Gimeno Sacristán (2001) indica que la globalización representa el establecimiento de interrelaciones entre países que traen como consecuencia intercambios en las formas de pensar, hacer y vivir de las personas y las dependencias que esto conlleva en los ámbitos económicos, políticos, culturales, científicos, tecnológicos, hábitos de vida, entre otros. Es entonces, un asunto que afecta irremediamente las actividades productivas y las relaciones humanas en general. Por su parte, Tejada (2000) refiere que esa

interdependencia es completa y la propensión a la uniformidad y homogeneización inexorablemente es un hecho.

Resulta relevante mencionar en este estudio relacionado con la colaboración docente, al tipo de relaciones interpersonales propias de la época actual, esto, para poder entender a la colaboración a detalle. A este respecto López (2005) menciona que a través del conocimiento de esta interrelación entre los cambios que se originan en el ámbito económico, los cambios de la naturaleza de la vida social cotidiana y las variaciones en los aspectos más personales del ciudadano, se podrá apreciar la presencia del predominio globalizador en la cultura, la escuela y la vida en general.

Surge también, otro fenómeno social, Tedesco (2000) dice que en la esfera de la organización del trabajo, se empiezan a sustituir las acostumbradas relaciones de autoridad vertical por redes horizontales de colaboración. Sigue mencionado este autor que bajo este enfoque, todas las fases del proceso productivo tienen la misma jerarquía y la inteligencia y talento no pueden estar sólo en la cima de la pirámide, sino que debe distribuirse de manera uniforme en todas las etapas del proceso productivo. Esto significa que la organización del trabajo vigente, precisa, por ende, la colaboración.

Sin lugar a dudas el fenómeno de la globalización y sus consecuencias impactan a los procesos educativos. En un mundo globalizado las formas en las que las personas se desenvuelven cambian constantemente y se hacen cada vez más complejas. Bajo esta perspectiva se debe reflexionar sobre las identidades personales, y la educación es un buen medio para hacerlo López (2005).

2.1.3 El neoliberalismo: Conceptualización y efectos en la sociedad

Es importante hacer alusión al neoliberalismo, la doctrina económica imperante a nivel mundial y que está estrechamente ligada al fenómeno globalizador. La siguiente es una definición de neoliberalismo “es el modelo económico que se implanta dentro del proceso de globalización en el modo capitalista de producción, como opción para

impulsar la economía mundial” Trujillo (2005, p.313). Este proyecto se solventa con la economía de mercado que se olvida de que los seres humanos son el origen, el centro y la meta de toda actividad económica. Con el propósito de hacer un análisis crítico serio sobre los efectos del neoliberalismo, este autor resume los principios fundamentales del neoliberalismo en el siguiente decálogo:

1. El motor de la historia es la empresa privada
2. El eje central para remediar los males es el mercado libre.
3. La ganancia es la base fundamental de la actividad humana que hace predominar lo económico sobre lo político, lo cultural, lo social y lo antropológico.
4. Especulación, rentabilidad, productividad, eficiencia, eficacia, competencia, ciencia, tecnología e individualismo son sus guías de acción.
5. Modernización e internacionalización son los dos procesos que interesan.
6. El individuo es el juez supremo de sus fines, sus propios fines deben gobernar sus acciones, por ello los bienes sociales no son otra cosa que coincidencias de fines individuales.
7. Los débiles, los atrasados, los ineficaces son un lastre que impiden el desarrollo, por eso hay que hacerlos a un lado (neodarwinismo económico).
8. Valores como la igualdad, la cooperación, la lealtad a lo propio, la fraternidad y la amistad, la ayuda mutua, la ayuda al débil, compartir y la solidaridad no son alcanzables porque no entran en la lógica del capitalismo neoliberal, es decir, no son redituables ni aumentan la productividad o la ganancia.
9. Dinero, bienes materiales y empleo son los valores supremos del individuo neoliberal.
10. La Bolsa de Valores es el templo de la cultura del triunfo financiero y de la cuasi religión del dinero.

Lo anterior revela una tergiversación en los valores universales tales como la solidaridad, la fraternidad, la cooperación, el interés en el prójimo, la ayuda mutua y el bien común, dando paso a una nueva jerarquía de valores, en donde el dinero y los bienes materiales se posicionan por encima de todo. Luego entonces, el neoliberalismo defiende

el interés individual de las personas porque lo considera el verdadero motor del desarrollo general, convirtiéndose en un individualismo competidor, sin freno ni barrera.

Estar al tanto del contexto social, económico y cultural de la gran aldea global permite visualizar las posibilidades que tiene la escuela de promover y desarrollar ambientes de trabajo colaborativo.

2.1.4 Efectos del neoliberalismo en el ámbito educativo

Dentro de los costos sociales de la política neoliberal se encuentra el deterioro del derecho social a la educación pública gratuita y el creciente impulso a la escuela privada y a los métodos flexibles de educación a distancia. Sobre esto, Trujillo (2005, p. 316) comenta que se intenta que la escuela sea el espacio para “reproducir la indiscriminada competencia individual, el productivismo eficientista, el consumismo, la búsqueda de satisfactores inmediatos, de dinero y bienes materiales” en ese sentido, la educación se está convirtiendo en un mercado donde alumnos y docentes son meras mercancías con precio y ese precio se asigna a partir de un dispositivo de evaluación enmarcado en un proceso de certificación que decide si un individuo es competente o no.

Torres Santomé (2001) explica que la comercialización de la educación se está produciendo mediante la descentralización que tiene como meta debilitar al Estado para que sea el mercado el más importante dispositivo de regulación social. Para este autor uno de los elementos de la descentralización es la colegialidad competidora, cuyo valor es fundamental para el tema que se aborda en esta tesis.

En palabras de López (2005) una manera de favorecer la descentralización de las escuelas es solicitar a los equipos de docentes que tomen decisiones en relación con las particularidades de cada escuela y del tipo de alumnos con que cuenta. Esto pareciera que es benéfico para el trabajo colaborativo, sin embargo, dado el contexto neoliberal en el que nace esta idea, puede llegar a tratarse de una forma de competir y rivalizar entre grupos. Esta estrategia puede conducir a un oscuro individualismo competidor en el que los aspectos aislados de la enseñanza se vean habilitados y legitimados por las nuevas

tendencias de derecha. A este respecto, Tejada (2000) apunta que la propia descentralización en la educación sufre la incidencia de lo local que se halla forzado a inscribirse y entrar en contacto con lo global, si no quiere perder protagonismo, al verse obligado a contender en función de su capital humano y desempeño educacional.

Luego entonces, la colegialidad e interdisciplinariedad competitiva no es verdaderamente una forma de trabajo colaborativo, López (2005, p.63) apunta que no es más que “un modelo fordista de organización que exige a los trabajadores que se organicen para hacer su trabajo mejor y de un modo más eficaz, sin cuestionar los fines de la producción, la distribución de la plusvalía o, en el caso de la educación, las metas educativas”.

La reflexión realizada sobre la sociedad, el ámbito escolar, y los valores que las caracterizan, tiene gran relevancia para esta investigación, debido a que envía al contexto donde las acciones colaborativas nacen y se atesoran o se apagan. Este contexto las facilita o paraliza, estimulando relaciones colaborativas o aisladas en las escuelas y grupos de docentes.

2.1.4.1 *Efectos del neoliberalismo en el Nivel Medio Superior del Estado de México*

Sin dejar a un lado la importancia de las secuelas de la globalización en el ámbito educativo hasta aquí señaladas, se considera que, en el nivel medio superior, de la misma manera, se acentúan las consecuencias globalizantes.

Gutiérrez (2009) refiere que en la práctica, las escuelas de este nivel han funcionado de forma contradictoria. Desde su creación en 1867, la educación media superior en México ha exhibido serias dificultades. Nace como una estrategia emanada de la educación superior, sin planeación y desarticulada porque no hay una unificación vertical ni una continuidad entre el currículum del nivel básico y del nivel medio superior, ni entre éste y el superior. Esto deja ver a primera vista que cada nivel posee

orientaciones distintas y que no existe una integración, ni vinculación, ni comunicación y mucho menos colaboración entre los distintos niveles educativos.

Este mismo autor apunta que no existe una coherencia curricular entre los distintos niveles educativos, ya que en el kínder el niño tiene una enseñanza más individualizada, en la primaria si se trabaja en grupo, en la secundaria está más enfocada en los profesores puesto que existe uno para cada materia, y en la preparatoria el conocimiento ocupa el centro de la acción pedagógica dando pie a un individualismo competidor; de tal forma que no hay integración vertical, ni vinculación a lo largo de la formación desde el preescolar hasta el nivel superior.

Por otra parte, este autor sigue mencionando que las políticas educativas, que rigen el nivel medio superior en el Estado de México, son centralistas en lo que respecta a planes y programas de estudio. Sus antecedentes se trasladan desde las políticas de los años cincuenta y sesenta, hasta los modelos modernizadores y neoliberales actuales. Estos últimos involucran la atadura y sujeción de estas políticas educativas a presiones e imposiciones internacionales de organismos como el Banco Mundial, la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo, y de los países hegemónicos, quienes al poseer el poder financiero, indican a los países y gobiernos estatales endeudados, cómo deben asumir la educación a partir un enfoque mercantil y eficientista, bajo los mandamientos del modelo neoliberal, exaltando concepciones como calidad, individualismo y competencia.

De esta manera fue como en el Estado de México, comenzaron a surgir una serie de escuelas tecnológicas, Gutiérrez (2009) apunta que el objetivo de éstas era optimizar el presupuesto destinado a la educación, esto es, con poco dinero lograr mayor impacto social. Así, se dio gran impulso a la educación técnica, con el fin de cubrir las solicitudes surgidas desde el aparato productivo y para dar respuesta a la demanda de estudios en este nivel, pero sin una planeación efectiva sujeta al progreso del país.

Es claro que la educación del nivel medio superior no está cercada de prácticas estructurales, que suprimen en gran manera la colaboración, la ayuda mutua y las

soluciones colectivas y que dan paso a una especie de conformismo social y de individualismo exacerbado. Ante esta directriz individualista encubierta se precisa la construcción de una preparatoria diferente, que integre propuestas de colaboración entre los mismos alumnos y entre los docentes, para convertir las dinámicas individualizadas en estructuras colaborativas e integradoras.

Debido a que el foco de atención de esta investigación es la educación en su nivel medio superior, en el siguiente apartado se exponen algunas descripciones de las formas de trabajo docente recomendadas por organismos internacionales en el marco de la globalización.

2.1.5 Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior

Dentro de esta caracterización del contexto social y económico, no cabe duda que la educación queda trastocada, dando pie a algunas consecuencias, de las cuales, algunas ya han sido señaladas en el capítulo 1 de esta tesis. Así pues, algunas derivaciones relacionadas con una plataforma de perfil para la docencia surgen de fuentes de primer nivel como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Tuning para América Latina de la UNESCO y, Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales (DESECO). (Material: Reforma Curricular de la Educación Media Superior). Aquí se precisa señalar que toda esta política educativa está sustentada en el desarrollo de competencias y que la reforma emprendida a partir de 2008 en México para el nivel medio superior, queda, de una u otra manera, relacionada con las competencias del docente.

En este sentido, en un apartado del documento de competencias para el docente, cuyo extracto fue sustraído del material denominado: Reforma Curricular de la Educación Media Superior se aclara el significado del término “competencia”. Textualmente se explica que “ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable correspondiente a un criterio establecido” y también se declara que el nivel de dominio que un sujeto puede obtener en una tarea depende de los recursos con los que

cuenta, incluye sus conocimientos, creencias, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores.

Ahora bien, existe un documento formal y legal, fundamentado en los artículos 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 9o., 14, fracción I y último párrafo, 21 y 37 de la Ley General de Educación; 1, 4 y 5 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, que formula las competencias que debe reunir el docente y cuyo impulso forma parte de los mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Este documento fue publicado en el diario oficial del 29 de octubre de 2008, bajo la denominación de “Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan la Educación Media Superior en la modalidad escolarizada”.

Este Acuerdo 447 en su capítulo II, artículo 3, aclara que las “competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil” y enumera ocho atribuciones primarias para las competencias docentes y cuarenta atributos que se desprenden de las competencias generales.

A continuación se mencionan sólo aquellas competencias relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación:

- Competencia N°1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. Un atributo de esa competencia: Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Competencia N°3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Un atributo de esa competencia: Diseña planes de trabajo basados en proyectos disciplinares e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.

- Competencia N° 6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Competencia N° 8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. Atributos: Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico; promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social y; crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

El citado documento 447 establece una serie de requisitos que a juicio de la investigadora, no corresponde al perfil real del docente, ni a las condiciones reales en que este labora. Al contrastar lo expuesto en los dos últimos subtemas de este estudio, se puede ver que existe una contradicción entre las tendencias de la sociedad neoliberal y las relaciones de trabajo que recomiendan para los docentes del nivel medio superior. Sin embargo, se pueden discernir a ambas tendencias como parte de una misma causa.

Claramente se deduce que la pretensión del sistema económico mundial es la existencia de un mismo proceso en donde simpaticen y convivan prácticas individualistas con prácticas colaborativas en los centros de trabajo, en el cual los docentes que laboran con otros estén velando por su propia existencia.

En este contexto el perfil del docente ocupa un lugar central para la reforma educativa, puesto que a él le concierne llevar a la práctica dicha educación. La expectativa es que posea la capacidad para trabajar colaborativamente y que sea promotor de la mejora a partir del intercambio de experiencias, ideas, conocimientos y propuestas de acción. Las respuestas a este modelo transformador de la práctica docente podrá conseguirse en la medida en que sus docentes se piensen como parte imprescindible de este cambio.

2.1.6 Práctica docente en el Nivel Medio Superior

La práctica docente es concebida como el conjunto de situaciones que el profesor despliega en el aula, que forman parte de su quehacer y el de sus alumnos, en función de los propósitos de formación, fijados en el conjunto de acciones que repercuten directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredo y Carranza,2008).

Respecto al punto anterior, los acuerdos 447 descritos en el subtema anterior demandan la ejecución de un modelo educativo fundamentado en prácticas docentes asentadas en el desarrollo de competencias. Sobre esto, Moreno (2010) refiere a la educación por competencias en el nivel medio superior, como una estrategia integral, holística y participativa, que requiere el desarrollo de competencias docentes y la planeación de estrategias didácticas, necesarias para la innovación de la actividad en aula y para el desarrollo de competencias en el alumno.

Es preciso aquí señalar que el modelo educativo al que se aspira, contrasta con el perfil que predomina en muchos docentes del nivel medio superior. El trabajo en solitario forma parte de la cultura del profesorado, este planea y ejecuta sus labores de enseñanza en contextos áulicos aislados. La enseñanza se caracteriza por ser meramente instruccional, impera la cátedra magistral, se da prioridad a la gran cantidad de conocimientos que el alumno tiene que aprender, se considera al alumno sólo como un espectador y se privilegia el aprendizaje memorístico por encima de la producción de escenarios de aprendizaje que susciten el descubrimiento y la participación activa de los alumnos en su propio proceso de construcción.

2.2 La Colaboración: Su fundamentación

2.2.1 ¿Qué es la colaboración?

Es necesario aquí hacer mención de la necesidad que siempre ha existido de realizar actividades colaborativas para la sobrevivencia misma de la raza humana. El

hombre se ha visto obligado a coexistir siempre en colaboración con miembros de su especie.

Si bien existen infinidad de definiciones sobre la colaboración, sólo se citarán tres relacionadas con el objeto de estudio de esta tesis. La colaboración en palabras de Maldonado (2008) es concebida como un trabajo conjunto con el que el sujeto asume el protagonismo de sus acciones, convirtiéndose en generador de su propio desarrollo y crecimiento, respetando la individualidad de cada uno de sus colegas, desde donde nace el apoyo bilateral para entender la enseñanza e instruirse y aprender de la experiencia y la reflexión compartida.

Por su parte, Padrón (1996) la define como una forma de trabajo caracterizada por la toma de decisiones conjuntas ligadas a la vida y funcionamiento de una institución, determinada por la participación compartida de las actividades y tareas de enseñanza. A su vez, Muzri (2006) apunta que la colaboración es un proyecto de un colectivo que se reúne en torno a un objetivo o que, al menos, hace suyas las metas que otros le presentan. A partir de este fin conjunto se originan algunas interacciones y nacen de manera gradual criterios del grupo que dan lugar a conclusiones y soluciones compartidas que superan las opiniones personales.

Estos conceptos resaltan la necesidad de la coordinación para fortalecer y potenciar las relaciones profesionales y proporcionar la interacción, comunicación y participación de los integrantes del centro escolar. Lo anterior revela que para que exista realmente una verdadera colaboración los individuos deben trabajar en conjunto, dialogar, planear, apoyarse mutuamente, enseñar, aprender unos de otros y cooperar cuando se requiere.

2.2.2 Definición de trabajo colaborativo

Para Galeana de la O (2009 p. 2) el trabajo colaborativo es “un proceso intencional de un grupo para alcanzar objetivos específicos” Por su parte Robles (2004) lo define como las contribuciones que hace un miembro a sus colegas de equipo en lo relativo a

ideas, experiencias, propuestas de acción, sugerencias, comentarios y reflexiones sobre el trabajo desempeñado por cada componente del equipo, esperando a su vez que sus colegas de equipo contribuyan y apoyen en el mismo sentido. En palabras de Maldonado (2008) el trabajo colaborativo se da cuando se halla una correspondencia entre un grupo de sujetos que saben diferenciar y contrastar sus opiniones de tal modo que llegan a crear un proceso de construcción del conocimiento.

Las anteriores enunciaciones dejan ver que el trabajo individual se puede convertir en algo más rico que puede contener las observaciones, consideraciones y reflexiones dispuestas por los compañeros de equipo.

2.2.3 Diferencias entre trabajo colaborativo y trabajo cooperativo

Zañartu (2003) refiere que no es lo mismo un trabajo colaborativo que un cooperativo. El cooperativo precisa de una distribución de actividades o tareas entre los miembros del grupo y cada uno de ellos debe hacerse responsable de la tarea asignada, esto implica que cada componente del grupo se hace cargo de un aspecto y luego se juntan los resultados.

Este autor sigue mencionado que en el trabajo cooperativo se requiere una división de actividades entre los integrantes de un grupo que trabajan juntos, la interacción de estos se plantea para lograr de forma distribuida una meta o producto final, mientras que en el trabajo colaborativo, la base es la construcción del consenso por medio de la cooperación de los elementos del grupo, quienes comparten la autoridad y aceptan todas las responsabilidades de las acciones del grupo. Lo anterior significa que mientras en la cooperación los integrantes, distribuyen el trabajo, ejecutan las tareas de forma individual para luego juntar las tareas de todos en un producto final; en la colaboración, los elementos del grupo efectúan juntamente el trabajo, con una mínima división de tareas, todos deciden cómo se realizará la actividad en un proceso fluido de negociación y comunicación.

2.2.4 Características de la colaboración

Maldonado (2008) considera que algunos elementos primordiales que deben estar presentes en los grupos de trabajo colaborativo son:

- **Interactividad.** Este elemento es muy importante porque cuando existe intervención entre dos o más individuos, puede producirse el aprendizaje, mediado por el intercambio de puntos de vista y opiniones, sin importar el número de intervenciones, sino la calidad que tiene la interacción en el aprendizaje del compañero. Esto significa que se aprende del intercambio recíproco de ideas, mismo que produce un resultado más rico.
- **Sincronía de la interacción.** La colaboración es una acción ordenada y sincrónica, que nace como consecuencia de un intento permanente por construir y conservar un concepto compartido de un problema.
- **Negociación.** Este componente tiene que ver con la aprobación y los acuerdos a los que pueden llegar dos o tres individuos en relación a la tarea o actividad que se está ejecutando. Es pieza clave porque sin negociación no se puede construir conocimiento. En una auténtica interacción colaborativa no se imponen criterios, se negocia, se argumenta, se justifica.

Respecto a la interactividad como elemento necesario para que se dé la colaboración, Gómez (2002) sostiene que en el proceso de creación del conocimiento y solución de problemas se necesita de diálogo solidario con los demás, este es un instrumento obligatorio para la construcción democrática. Conforme a las teorías socioculturales, la interacción es imprescindible para el desarrollo cognitivo y la creación del conocimiento (Casanova, 2008).

A su vez López (2005) refiere que para que un trabajo en grupo sea colaborativo los individuos que lo forman se deben obligar a compartir una misma meta y un mismo fin, porque así se crea una codependencia en la que cada individuo necesita a los demás para cumplir sus objetivos. También menciona que es trascendental que se dé una interdependencia positiva y seria de objetivos, recursos y roles, de tal manera que el éxito individual y el de todo el grupo estén conectados. Algo indispensable en un grupo

colaborativo es la responsabilidad individual y grupal de sus miembros en relación a la obtención de los objetivos.

Zañartu (2003), agrega una característica más. Menciona que para que sea un trabajo colaborativo no sólo se demanda realizar la tarea juntos, también es necesario cooperar en el logro de las metas que no es posible alcanzar de forma individual, la condición primordial del trabajo colaborativo es la construcción del consenso, por medio de la cooperación de los miembros del grupo.

Finalmente, una característica que no se debe perder de vista es que el grupo de trabajo debe ser capaz de valorar colectivamente en qué grado se están logrando los objetivos, si se viven relaciones de trabajo efectivas dentro del colectivo, además de establecer que funciones de sus miembros son positivas o negativas y decidir conjuntamente lo que requiere ser cambiado. Sobre este aspecto, Casanova (2008) menciona que la autorreflexión de los miembros del grupo sobre el proceso del trabajo en relación al logro de los objetivos y las relaciones de trabajo, favorece la toma de decisiones y la mejora para las subsecuentes ocasiones a fin de optimizar la efectividad posterior del grupo.

Lo expuesto en este apartado muestra que si se tiene en mira a la colaboración como forma de trabajo en una institución educativa es substancial la interacción constante de los miembros, la negociación, tener metas comunes y que cada miembro del grupo de trabajo, en este caso, cada profesor, se haga responsable y haga verdaderamente suyas las metas u objetivos que sus compañeros le proponen. A partir de esto se promueve el crecimiento de la colectividad.

2.2.5 Formas de colaboración entre el profesorado

Para conocer las diferentes formas de colaboración, la investigadora se apoyó en López (2005). Ella las llama tipos de relaciones de colegialidad y las mide como dependientes e interdependientes. La primera forma de colaboración está relacionada con la ayuda mutua entre profesores, la segunda tiene que ver con la puesta en común de

iniciativas, ideas y recursos, y la tercera corresponde al trabajo conjunto. Esta autora menciona que las dos primeras figuran formas relativamente débiles de colegialidad, pero que la tercera representa una forma más fuerte que precisa tareas como la planificación conjunta, la enseñanza en equipo y va mas allá de dar apoyo solamente cuando este se solicita, o de poner en común las ideas sin sondearlas, ni enriquecerlas, forjando una interdependencia más fuerte y una disposición mayor a la crítica y a la mejora colectiva.

Existen variadas tipologías de la colaboración, sin embargo, es interesante lo que menciona Hargraves (1996) en el sentido de que no existe una colegialidad o colaboración probada y meramente auténtica, si existen formas distintas de colaboración con efectos incomparables y con metas diferentes.

2.2.6 Significado que dan los docentes al trabajo colaborativo

Una investigación cualitativa realizada por Muzri (2006) en la Universidad de los Andes Tachira Perú, expone el significado que dan los profesores al trabajo colaborativo. Después de haber aplicado esta investigadora un programa de trabajo colaborativo para el área de inglés, obtuvo las siguientes conclusiones:

- Los docentes entrevistados declararon que la vocación juega un papel fundamental para implementar el cambio en las formas de trabajo, esto porque el agrado por ejercer actividades docentes les hizo experimentar nuevas formas de trabajo benéficas para ellos y para sus alumnos.
- El profesorado dijo concebir al trabajo colaborativo como crecimiento tanto personal como profesional, en el sentido de que mejora y fortalece sus prácticas, generándoles seguridad al contar con una reflexión compartida que les provee opciones para la resolución de los problemas e inquietudes que surgen en las aulas, y la toma de decisiones en torno a problemas comunes.
- En opinión de los entrevistados, la colaboración beneficia el desarrollo y aplicación del currículo porque los profesores involucran en su accionar principios de trabajo interdisciplinario, organización, enlace y transferencia de

contenidos, sentido de complementariedad, y como resultado de ello resultan beneficiados el profesorado, alumnado e institución educativa.

Finalmente, Muzri (2006) demostró con este estudio la eficacia del trabajo colaborativo para promover proyectos de mejora del profesorado, que aparte de generar satisfacción y bienestar para ellos, enlazan la formación, el trabajo áulico y el avance en los aprendizajes de los alumnos.

2.2.7 El carácter social de la educación y su relación con la colaboración

Las primeras enunciaciones que exponen las bases teóricas de la enseñanza-aprendizaje colaborativos inician con Vygotsky. Las teorías de Vygotsky surgen como una alternativa idónea para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, su desarrollo intelectual y sus capacidades sociales (Padrón, 1997).

Los autores que apoyan la teoría Vygotskiana del aprendizaje consideran que la interacción social es elemental para el aprendizaje debido a que las habilidades mentales superiores (como el pensamiento crítico, el razonamiento y la comprensión) se suscitan en las relaciones sociales y posteriormente se internalizan en los individuos (Escobar, 1999). Así, un niño puede efectuar actividades mentales con un apoyo o refuerzo social mucho antes de que pueda ejecutarlas por sí solo. Lo anterior revela que la colaboración entre profesores juega un papel importante en la obtención de un verdadero aprendizaje colaborativo de ellos mismos y de sus alumnos.

Ahora bien, respecto al aprendizaje colaborativo, este surge en la sociedad norteamericana, a principios del siglo XX con John Dewey. López (2005) menciona que el pensamiento de este pedagogo progresista sobre el que se erigen sus inclinaciones colaborativas es la seguridad de que la inteligencia humana tiene un carácter social y no es de propiedad individual. Dewey aseveraba que la inteligencia del ser humano es un recurso del que la especie humana está dotada para asegurar su conservación y sobrevivencia, confiriéndole así un carácter social. Así, la educación definida desde la

perspectiva de Dewey es un proceso de edificación de la inteligencia a través de la interacción social. Sobre este tema Escobar (1999) menciona que Dewey reprochó el uso de la competición en la educación y exhortó a los educadores para que organizaran los contextos educativos como colectividades democráticas de aprendizaje. Para este filósofo y pedagogo, toda auténtica educación se genera mediante la experiencia y es consecuencia de “la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende” (Díaz Barriga, 2003, p.7). Estas líneas muestran la importancia que la pedagogía progresista concedía a la colaboración.

Otro personaje que aportó luces a la pedagogía de la colaboración fue Celestin Freinet. El pensamiento de él es cooperativo, es la reunión voluntaria de reflexiones y producciones. Legrand (1999) apunta que Frainet buscó la constitución de un nuevo poder pedagógico basado en una escuela cooperativa opuesta al sistema oficial jerárquico que aísla al profesor frente a la fiscalización del sistema. Por su parte, López (2005) explica que la habilidad más importante para un educador propuesta por Freinet es la cooperación y es la que caracteriza concluyentemente todas las aportaciones de este pedagogo. Explica que los docentes a través de los cuerpos colegiados o cooperativos que forman pueden comunicar y compartir ideas y experiencias, debatir, hacer prosperar sus ideas y reorganizar las actividades según las necesidades que vayan surgiendo, de tal forma que a través de esto, se supera el aislamiento profesional.

Para Freinet la colaboración debe practicarse tanto en alumnos como en profesores. El mencionó que con el trabajo colaborativo los docentes aprenden de la experiencia de otros acumulada por los que han tenido las mismas dificultades en la labor de buscar una educación mejor. En resumen: la pedagogía freinetiana se caracteriza por ser una propuesta basada en la colaboración, que apuesta a las relaciones interpersonales como la pieza clave e imprescindible para la obra educativa, opuesta a la pedagogía individualista que caracteriza a la sociedad competitiva y explotadora cuya única intención es subyugar y dominar a los demás.

Otra concepción de la educación es la de Paulo Freire. Este autor sostenía que “la educación no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el

mundo”. En suma, para Freire la educación es interacción y diálogo y una de sus enunciaciones más profundas tiene que ver con la necesidad de colaborar con otros para conseguir educarnos (López, 2005, p.138).

Recapitulando lo expuesto en este apartado se puede concluir que para Vygotsky, Dewey, Freinet y Freire, el foco de interés de sus postulados se ubica en el desarrollo de dominios de origen social basados en una cultura de colaboración. Esta breve semblanza ha trazado una reflexión sobre la necesidad de crear una cultura de colaboración entre profesores, ya que esta juega un importante papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3 La cultura de la colaboración de cara ante los valores imperantes en el ámbito escolar y social

2.3.1 *La cultura de la colaboración en la escuela*

Para Hargreaves (2005) la cultura suele ser la manera de hacer las cosas y de relacionarse los unos con los otros. Para él, esta cultura está formada por las actitudes, opiniones, valores, prácticas, hábitos y formas de hacer las cosas dentro de un grupo de profesores o dentro de una comunidad de profesores en general. En relación a la cultura de colaboración en la escuela, López (2005) realiza una buena síntesis sobre los centros educativos que a consideración de Little 1988 han logrado desarrollar una cultura colaborativa, basada en las actividades de sus profesores. Concretamente apunta que existe una cultura de colaboración en los casos siguientes:

- a) Cuando los docentes frecuente y sucesivamente se involucran en un diálogo sobre la práctica de la enseñanza.
- b) Cuando los docentes se observan periódicamente y se aportan críticas constructivas y positivas sobre su enseñanza.
- c) Cuando los docentes planean, trazan, investigan, diseñan, evalúan y preparan proyectos colectivos de trabajo.

- d) Cuando los docentes se cultivan y aprenden de los demás sobre prácticas educativas.

Si se reflexiona en lo anteriormente planteado se puede aseverar que para que exista una cultura de colaboración escolar, primero debe generarse entre docentes relaciones de confianza, mismas que irán abriendo paso a la generación de diálogos y encuentros positivos entre compañeros, cuyo resultado converja en la creación de espacios de comunicación e interacción donde se compartan experiencias y saberes.

Ahora bien, en palabras de San Fabián (2008) la edificación de la colaboración como cultura institucional también demanda: una política de colaboración, condiciones y un contexto de trabajo apropiado en el que preexistan pautas y valores democráticos compartidos, involucramiento activo de los integrantes de la organización, voluntad hacia los cambios e innovaciones, equipos directivos que lideren y apoyen las prácticas y experiencias colaborativas, y permanencia del equipo docente.

Sin embargo, el requisito indispensable para que se logre un trabajo colaborativo es la visión compartida del capital humano de la educación, que traspase la asignatura y el salón de clases, fundada en el gusto por la asociatividad y una identidad con valores educativos y sociales.

2.3.2 La necesidad de una cultura de colaboración en la escuela y sociedad actual

En los primeros párrafos de este capítulo se presentaron algunas características y valores que definen al proyecto neoliberal que dirige a la sociedad y educación actual. Se mostró que este designio ideológico exalta y promueve el individualismo. Para este sistema mundial, el éxito se alcanza sumando las individualidades y bajo esta lógica, no existe la necesidad de formar equipos a colaboración. La visión educativa neoliberal se plantea formar al individuo aislado y este individualismo ha llevado a los profesores a desarrollar una profesión basada en la competición dentro de un mercado global. Lo anterior ha resultado en segmentación social, falta de solidaridad, aislamiento profesional

y enfrentamiento competitivo, características que dificultan la colaboración dentro de las escuelas.

López (2005) apunta que aunque la cultura de la colaboración camine en contra de los valores hegemónicos del sistema, eso no significa que no sea necesaria. Esta autora sostiene que los valores y actitudes que se viven no tienen por qué ser los más óptimos para el mundo que nos ha tocado vivir. Los valores se aprenden en sociedad, por ello frente al fracaso del aislamiento que empantana e impide encontrar las causas de la crisis social y escolar, es indispensable hacer resurgir a la colaboración para enmendar el contexto social y escolar actual. Es preciso, que valores trascendentes como la cooperación, lealtad, fraternidad, amistad, ayuda mutua, la ayuda al débil, compartir y solidaridad sean alcanzables aunque no entren en la lógica del capitalismo neoliberal.

Glinz (2005) comenta que los filósofos posmodernos relacionan el avance de los pueblos con la educación y apuestan a ésta como el arma más eficaz y poderosa para trasladarlos al progreso y la edificación de un mundo mejor. También este autor hace referencia a los cuatro pilares de la educación descritos por la UNESCO: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a trabajar en grupo, y los considera como columnas vitales para la educación del siglo XXI. En palabras de él, estas premisas deben ser atendidas e implementadas por los gobiernos mediante sus sistemas educativos. Es importante aquí reflexionar que una vía para poder desarrollar estos pilares, es encauzar tanto a alumnos como a docentes al trabajo en equipo y a la creación de una cultura de colaboración, apuntalada por valores éticos como la cooperación, fraternidad y ayuda mutua.

Por otra parte, los paradigmas actuales requieren del trabajo de grupo. Zarzar (2010) apunta que la globalización ha generado una demanda creciente de profesionales con destrezas y competencias laborales hondamente cualificados, esta demanda ha concebido a su vez la necesidad de una reforma, tanto en la enseñanza formal como en la formación de puestos de trabajo. Por su parte, el informe SCAN (Secretary's Commission on Archiving Necessary Skills, Comisión del Secretario sobre la

Consecución de las Destrezas Necesarias, Departamento de Trabajo de EUA, 1991) plantea que el enfoque de competencia laboral ha emergido progresivamente en el terreno de la educación y que la aplicación del concepto de competencia compete tanto a empresas, como a las instituciones educativas que intentan reformar la calidad y eficacia de sus programas formativos. De este modo la SCAN menciona al trabajo colaborativo como competencia laboral indispensable en el siglo XXI.

Como se puede observar, el trabajo se ha transformado en algo complejo y dinámico, así que para salir victoriosos y lograr el éxito en una organización, el trabajo no puede ser realizado por individuos solitarios, o con representaciones de conjuntos con autoridad delimitada Loreto (2008). Esta autora comenta que la capacidad de trabajar en conjunto, es la que provee poder y fuerza a los equipos, los cuales de forma progresiva establecen mecanismos esenciales de energía y voluntad a la organización y que logran que sus miembros dejen actuaciones individualistas, aisladas, egocéntricas y de competición excesiva, encaminados hacia la ausencia de restricciones sociales.

En relación al tema que ocupa este estudio, Hargreaves (2003) menciona que como actores de la sociedad del conocimiento, los docentes precisan cimentar un nuevo profesionalismo, cuyos rasgos substanciales sean trabajar y aprender en grupos colegiales y desarrollar y partir de la inteligencia colectiva, entre otros. El mismo autor declara que esto supone más que trabajar colaborativamente a corto plazo, pues los equipos se desbaratan cuando se acaba la presión y se concluye la tarea. Más bien, se requiere que se integren y trabajen en grupos de colaboración de largo alcance, que se impliquen, comprometan y reten entre sí, como una colectividad profesional inquieta que esta bastante segura como para resistir la incomodidad que genera el desacuerdo.

En palabras de Loreto (2008) el trabajo en equipo debe ser parte de la misión de los centros educativos, debe ser un mecanismo de acción para lograr la visión, una forma de pensar, una filosofía de vida y de supervivencia, cuyo carácter integrador, admite a los centros de trabajo darse cuenta de los cambios que requiere y de las limitaciones que tiene.

En vista de lo aquí señalado, se reflexiona sobre la importancia de construir una cultura de colaboración escolar basada en la creación de contextos de trabajo productivos y satisfactorios que tome en cuenta las opiniones del profesorado, que genere coyunturas para la interacción y la promoción de la mejora continua.

2.3.3 La necesidad de la colaboración para la enseñanza docente, la innovación y el cambio educativo

Siguiendo la misma tónica de reflexión del apartado anterior, en esta parte se hace un análisis de la formación profesional del individuo bajo el enfoque neoliberal y la necesidad de replantear el escenario en el que se forma. López (2005) refiere que formarse culturalmente, mejorar la conducta y alcanzar niveles académicos más altos son los objetivos que se plantea el individuo de la sociedad neoliberal y que se alcanzan con un trabajo en solitario. En este sentido, admite esta autora, que la formación del individuo se realiza, en un ambiente insolidario que no permite ideales educativos que sirvan para todos, situación que produce una segmentación de la sociedad.

No obstante, se puede afirmar que los profesores como unidades de cambio son el núcleo de cualquier intención de innovación o cambio educativo que intente obtener buenos resultados. A este respecto, San Fabián (2008) hace ver que el trabajo colaborativo es una necesidad escolar, no solo para sobrevivir y mantenerse, sino para efectuar una enseñanza y trabajo de calidad. Sigue mencionando que una escuela inclusiva no se ajusta a un sistema competidor o individualista, sino colaborativo, lo que hacerse patente tanto a la hora de diseñar el trabajo de profesores como de alumnos. Por su parte, Lomelí *et al.* (2008) apoyándose de Fulan, señalan que para que el profesor sea agente de cambio se solicitan por lo menos tres cosas: primero, la capacidad de formarse un punto de vista personal, luego, una predisposición para la búsqueda, dominio de conocimientos y competencias, y por último, colaboración. Sobre este último punto López (2005) refiere que en las culturas basadas en la colaboración, la enseñanza se define como una actividad compleja y se considera un desafío para los profesores. Ella comenta que incluso los más capaces precisan ayuda y, pues, el solicitar esta ayuda no cuestiona ni coloca en entredicho su propio valor profesional. Se proporciona ayuda para

conseguir fines comunes sin que eso menoscabe la autoestima del profesor, al contrario, se considera algo necesario y aconsejable entre colegas.

Tomando en cuenta lo hasta aquí expuesto se deduce que el cambio educativo está relacionado con habilidades de innovación del trabajo docente. Para Fernández (2002) no es posible lograr este cambio sumando esfuerzos individuales por muy grande que éstos sean. La innovación y el cambio educativo deben suponer una genuina transformación en la estructura escolar, en las estrategias de mejora continua, en las maneras de resolución de problemas y en la creación de ambientes de colaboración que animen tanto a docentes como alumnos a trabajar con entusiasmo.

2.3.4 Beneficios de la colaboración entre docentes

A lo largo de estos dos capítulos se ha expuesto con gran insistencia sobre las múltiples bondades de una práctica colaborativa en los centros escolares. A continuación se presenta la descripción de varios resultados obtenidos en investigaciones fácticas.

Es interesante destacar lo obtenido por Jiménez y Jiménez (2004) quienes refieren en su investigación realizada en 201 escuelas de la República Mexicana sobre los beneficios del trabajo conjunto, donde ellos establecen a la colaboración docente como un factor concluyente en los procesos de innovación, cambio y mejora educativa, ya que contribuye a la complementariedad y compatibilidad entre profesionales.

Pero uno de los grandes beneficios de la colaboración referido por López (2005) y que fue el más repetido como respuesta en la investigación realizada por esta autora, es el apoyo moral y la seguridad que el docente obtiene de tal colaboración y que hace que ante situaciones estresantes, de ansiedad y de inseguridad recurra más a él. Y, hablando específicamente de la seguridad, Muzri (2006) señala que en períodos de estrés e incertidumbre, los docentes hallan más respuestas en el intercambio profesional que en los cursos a los que acuden. Con esto se deduce que la colaboración satisface necesidades de tipo emocional, porque proporciona certidumbre y refuerzo psicológico, y fortalece la autoestima. Esta sin duda, constituye una ventaja muy importante.

Otras de las bondades de la colaboración descritas por López (2005) son: el aumento de la eficiencia que redundaría en escuelas más eficientes, el avance de la eficacia, es decir, mejoras en la calidad, y la reducción del exceso de trabajo, debido a que los docentes se comparten cargas y presiones derivadas del intenso trabajo.

Por su parte, Maldonado (2008) también señala que crece la seguridad en sí mismo, pero al mismo tiempo estimula el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el valor de la solidaridad y respeto recíproco, a la vez que reduce los sentimientos de aislamiento. Sin embargo, Jiménez y Jiménez (2004) reconocen a la colaboración como una forma de enriquecimiento mutuo y como estrategia de desarrollo de habilidades.

En relación a esto, De la Parra y Gutiérrez (2005) realizaron una investigación titulada “El estilo del docente generador del trabajo colaborativo/cooperativo: estudio de caso” en el Seminario de Sociología de la Educación de la Maestría de Ciencias de la Educación, del Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, de la Cd. de Celaya, Gto. con 21 profesores que laboran en diversas escuelas de la República y cuyo objetivo general fue indagar cómo y bajo qué condiciones culturales y sociales se da la posibilidad de organizar el trabajo colaborativo en el aula. Dentro de los hallazgos obtenidos, se encontró que los principales beneficios emanados del uso de estrategias colaborativas derivan en el desarrollo y mejora continua de las competencias del docente, incluyendo en éstas, el desarrollo de habilidades metacognitivas, metaevaluativas y de relación social, lo que le otorga mayor eficacia y pertinencia a sus participaciones.

Otra interesante investigación sobre la experiencia del trabajo colaborativo es la de Lomelí *et al.* (2008). Estos autores realizaron un estudio de opinión sobre la experiencia del trabajo colaborativo de 31 académicos que participaron en un proyecto colegiado en la Facultad de pedagogía de la Universidad Autónoma de Baja California. Uno de los objetivos principales fue conocer la perspectiva de los docentes participantes acerca de los beneficios que el trabajo colaborativo les ha aportado, así como las dificultades que encontraron. En este estudio se ordenó a los beneficios en tres esferas: relacionadas con las materias que imparten, con la interacción entre docentes y con la práctica docente. Las

respuestas obtenidas sobre la primera esfera, revelan la tendencia de los docentes de considerar como beneficio el impacto del trabajo colaborativo en aspectos concernientes con las materias que imparten. Por ejemplo, el 76.9% de los docentes manifestó que el trabajo colaborativo les ha ayudado a identificar las relaciones existentes entre las materias del plan de estudio, al 57.7% de los encuestados les ha ayudado a ubicar la duplicidad de contenidos temáticos entre materias. En esta investigación se indica que el 34.6% de los docentes han efectuado acciones transversales con otras materias. Estos resultados dan señas de que muchos de los docentes se dan cuenta de que en equipo se contribuye al perfil de egreso de los alumnos. Asimismo, identifican como beneficio del trabajo colaborativo a la interacción entre compañeros, respecto a esto, el 65.4% identificó como beneficio el poder compartir opiniones con sus colegas sobre la formación de los alumnos, mientras que el 53.8% de los docentes perciben el trabajo colaborativo como un espacio de apoyo mutuo.

Siguiendo con este inventario de beneficios, Lucero (2005) añade el logro de objetivos más ricos en contenido, ya que congrega propuestas y soluciones de los miembros del equipo, además, se valora el conocimiento y aptitudes de los demás, impulsa la apertura mental, aumenta el aprendizaje de los miembros debido a que se enriquece la experiencia de aprender. La colaboración abre paso al crecimiento profesional y al progreso escolar impulsado desde dentro (Hargreaves, 2005).

Los resultados obtenidos por diversos investigadores sobre este tema exponen los múltiples beneficios de la interacción entre docentes. A modo de síntesis, se concluye que el trabajo colaborativo fortalece las competencias del docente, aporta destrezas para construir, innovar, descubrir y ampliar contenidos temáticos, favorece la interacción y socialización de los miembros del equipo de trabajo y enriquece el intercambio de ideas. Las consideraciones anteriores justifican la promoción de modelos organizativos vinculados a la implantación de tareas colaborativas entre docentes. Las ventajas de la colaboración convendrían servir como plataforma de un proceso de deliberación y reflexión colectiva.

2.3.5 Factores que dificultan el trabajo colaborativo de profesores

Aunque la reforma educativa para el nivel medio superior en México concede mucha importancia al trabajo colaborativo entre docentes, plantea del mismo modo desafíos trascendentes en el contexto de la escuela preparatoria. En palabras de Santibáñez (2007) es muy difícil hablar de colectividad docente puesto que sencillamente no existe. Esta autora comenta que la escuela mexicana se caracteriza por cotas muy grandes de separación o disociación entre los docentes, es decir, aislamiento profesional. Sigue mencionado en su investigación sobre la colaboración en escuelas públicas mexicanas, que los docentes ni siquiera se conocen entre sí, por lo que es difícil encontrar a muchos maestros que estén desarrollando algún tipo de colaboración al interior de sus centros escolares. Esto oscurece en gran manera las tareas del desarrollo profesional.

A continuación se explican algunos factores que dificultan u obstaculizan la colaboración entre docentes:

2.3.5.1 El aislamiento del docente

En palabras de Antúnez (1999) las prácticas educativas individualistas prevalecen en muchos centros escolares, los docentes trabajan en parcelas aisladas y esto en opinión de este autor produce atrofia y parálisis profesional y daña a la coordinación en una organización. Sigue mencionando que este aislamiento entorpece cualquier intento de innovación y cambio, da lugar a la autocomplacencia y fortalece las realidades de inmunidad, abuso e impunidad que gozan muchos profesores.

Sobre este mismo tema, Padrón (2007) apunta que el individualismo forma parte de la cultura del profesorado, se encuentra arraigado en las estructuras de trabajo docente y su sello característico es la planificación y ejecución de prácticas de enseñanza solitarias en ambientes aislados áulicos. Siguiendo a este mismo autor, el aislamiento suministra al docente una protección contra las interferencias externas y la discreción profesional. A este respecto Hargreaves (1995), registra que algunos docentes deciden optar por trabajar solos por razones perfectamente aceptables, aludiendo a los profesores

excéntricos y bien dotados y los iconoclastas enérgicos, más que a los ermitaños tímidos que dicen optar por trabajar así porque lo hacen de manera más efectiva y creativa que cuando lo hacen colaboración con sus colegas.

Si se recoge lo anteriormente planteado, se puede deducir que el aislamiento está fuertemente fincado en la estructura de trabajo docente, en la que solo se concibe al profesor en su aula, separado, y en muchos casos, inseguro en lo relacionado a su actividad profesional y temeroso de las críticas de sus colegas, directivos y de la sociedad en general.

2.3.5.2 Factores Sociales

En los primeros párrafos de este capítulo se realizó una breve descripción sobre la sociedad, la escuela y los valores que las caracterizan. Se citó parte de un decálogo neoliberal referido por Trujillo (2005) en donde se narra que valores como la igualdad, la cooperación, la fraternidad, la ayuda mutua, el compartir, la solidaridad, entre otros, no son alcanzables porque no entran en la lógica del capitalismo neoliberal. Ante esto se deduce, que el individualismo del docente propio de la época actual es un sello que la globalización neoliberal ha impreso sobre él. Lo anterior es sin duda, un factor social que obstaculiza la colaboración y el trabajo en equipo y que determina en gran manera el tipo de relaciones que se viven en la escuela.

2.3.5.3 Factores culturales

Antúnez (1999) sostiene que dentro de los obstáculos para lograr una cultura de colaboración están los hábitos, tradiciones y prácticas que suelen darse en las relaciones entre docentes, él comenta que son los mismos maestros quienes apuntan que la cultura prevaleciente en el cuerpo docente es la que determina el tipo de relaciones que se establecen entre ellos. Visto así, la falta de colaboración está muy ligada a factores culturales, el autor referido, enlista obstáculos surgidos dentro de los mismos grupos, estos son:

- a) Se halla la costumbre de hacer los horarios de los docentes con criterios egoístas que entorpecen el intercambio y el trabajo colaborativo.
- b) Se suele identificar la labor profesional solamente con la función docente, razón por la que inicia y termina a la par que ésta, y por tal, el tiempo que se dedica a las relaciones de colaboración entre colegas es pequeñísimo.
- c) Concurren hábitos en los mandos directivos y supervisores de aceptar y consentir la costumbre anterior, sin mayores exigencias.
- d) En ocasiones se viven rivalidades entre docentes que dificultan las relaciones entre el grupo docente.

No hay que perder de vista que cada escuela se identifica por una cultura de colaboración específica, que de alguna manera establece la forma de enfrentar sus demandas. San Fabián (2008, p.9) menciona que en una misma escuela pueden avenirse diversas culturas “los “resistentes”, los “quemados”, los “flotantes”. Por ello, ante el atiborro de actividades y la angustia profesional sufrida, los maestros responden de las siguientes maneras: desertan de sus compromisos con alumnos, colegas y/o centro escolar, suelen enclaustrarse en sí mismos encerrándose en sus aulas, o por el contrario, se abren a sus colegas para buscar soluciones a problemas comunes.

2.3.5.4 Factores profesionales

Es interesante lo que mencionan Jiménez y Jiménez (2004) quienes aseguran que el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación es entendido más en la teoría que en la práctica, y que algunos de los impedimentos para la relación académica entre docentes es la coexistencia de sentimientos de amenaza y temor. Sobre este último punto, Antúnez (1999) explica que existen docentes que exhiben conductas pasivas o coartadoras del trabajo colaborativo por miedo a evidenciar sus carencias, esto es, su falta de conocimientos en su área, su insuficiente actualización científica o didáctica ante sus colegas. López (2005) refiere que el individualismo no se basa en el disimulo de las certezas, sino en las dudas. Hargreaves (1996) expone que el individualismo de los profesores y su costumbre de refugiarse tras la autonomía se dan para escapar de la evaluación de su trabajo y la crítica que puede acompañarla.

Antúnez (1999) continúa explicando que, existe entre los profesores la convicción de que si bien, no desarrollan su labor en forma colaborativa, a nadie lesionan con esto, nadie requerirá cuentas por ello y no creará esto ninguna lesión para su futuro profesional. Este mismo autor comenta que, inclusive, puede el docente defender dignamente el compromiso que tiene, en la propiedad comprimida de su salón de clases, y eso sea suficiente para él, o simplemente estar convencido de que con sólo saber ejecutar su papel de forma eficiente en el aula, con sus alumnos, ya se alcanza satisfacción personal y el reconocimiento de los mismos. No obstante, no es lo más recomendable si toma en cuenta las necesidades de ellos y su derecho a recibir una educación de calidad que como ya se ha planteado en esta tesis, demanda proyectos colectivos y coordinados por parte de los profesores que les enseñan.

Sin embargo, habrá de considerarse la posibilidad de prácticas de autoevaluación y coevaluación entre docentes. A este respecto, Santibáñez (2007) comenta que el proceso de autoanálisis o examen crítico de las propias prácticas de los docentes o las de sus colegas constituye un concepto nuevo en las políticas de formación y capacitación pública y la idea de que los maestros deben ser especialistas de alguna manera limita o restringe el grado en el cual pueden reconocer las deficiencias de su pedagogía y conocimiento del contenido.

2.3.5.5 Factores organizacionales

Es un hecho que la burocratización del control en los centros escolares crea una mayor incomunicación y aislamiento del trabajo docente, reduce y desvaloriza las interacciones profesionales. San Fabián (2008,p.6) menciona que un tema arcaico en el ámbito de la sociología de las organizaciones es la pugna entre jerarquía y competencia práctica: “los principios de jerarquización, fragmentación y rutinización chocan con una organización formada por profesionales” Lo anterior resulta cierto en el sentido de que en los centros escolares, los directivos conceden excesiva importancia a las reuniones de personal en donde sólo se delegan proyectos provenientes del departamento, para que

cada docentes de forma aislada los ejecute en la institución, esta realidad, inhabilita el trabajo en equipo y resulta en esfuerzos aislados que no tienen incidencia en el aula.

Por otra parte, Antúnez (1999) menciona que la avidez del sistema educativo por regular y controlar todo, lleva a establecer desde cuantos grupos debe haber exactamente en una escuela, las funciones del equipo de docentes, hasta la cantidad de reuniones que se deben celebrar con los profesores en un año escolar, de esta manera, las escuelas llegan a tener una organización aparente, estipulada oficialmente, a través de un organigrama. Sin embargo, este esfuerzo por controlar todo sirve en poco o tal vez nada para alcanzar los objetivos que desean alcanzar: asistir la coordinación y colaboración a través del trabajo en equipo. Lo anterior suele ser en el nivel medio superior un factor determinante que dificulta el anhelado trabajo en equipo.

2.3.5.6 Relaciones entre docentes y equipo directivo

Es una realidad que el estilo de liderazgo del director escolar tiene estrecha relación con el tipo de relaciones que pueda darse en el equipo de trabajo. Es bien sabido que las funciones de un director escolar son: planear, organizar, coordinar y controlar. Sin embargo, Escamilla (2006) señala que además de éstas funciones, el director tiene que fungir como generador de la participación y como supervisor del trabajo colaborativo, entre otras. Esto resalta el papel del director escolar como líder en la labor de hacer converger las acciones de todo su equipo de trabajo con el propósito de obtener mejores resultados en el aprendizaje del alumnado.

En vista de lo anterior es importante conocer los estilos de liderazgo, esto es, la manera en que se ejerce dominio e influencia sobre personas o grupos para el logro de objetivos Escamilla (2006). Este autor presenta la clasificación de Owens sobre éstos estilos: Autocrático, es aquel en que todas las enunciaciones de la política las establece él; democrático, es el que armoniza la discusión y toma de decisión grupal así como la negociación y convenio; laissez-faire, es el que otorga a los individuos del grupo una excesiva libertad; burocrático, aquel que combina la libertad, la democracia y autoridad; carismático, es el que se caracteriza por el encanto, gracia personal y sensibilidad interior.

Si se recoge lo anteriormente planteado, se puede deducir que el estilo de liderazgo practicado por los cuerpos directivos fija en gran manera la colaboración que pueda darse al interior de las escuelas, ya que ellos son los que apoyan, alientan o frenan las iniciativas de su grupo de trabajo, los que establecen o restringen espacios de comunicación, los que constituyen ambientes de trabajo encaminados a la colaboración o a la imposición, los que hacen participar activamente a los docentes en la toma de decisiones o los que la acaparan por completo.

Es preciso, pues, que se considere como un factor relevante que dificulta las relaciones de colaboración, a ciertas conductas del equipo directivo de origen cultural. Respecto a esto, Antúnez (1999) señala que las relaciones que instauran directivos y docentes no son del todo gratas, con frecuencia, en los centros de trabajo se manifiestan situaciones como falta de información o incomunicación entre ambos grupos y algunas de las raíces de estos problemas tienen que ver con la existencia de arbitrariedades por parte del equipo directivo, tales como amiguismo, generación de grupos compactos afines a la dirección, falta de igualdad en el trato con unos y otros. Este autor refiere que muchas de esas conductas directivas de tipo cultural que estorban a la colaboración tienen su origen, principalmente, en: aceptar el aislamiento y su desapego del grupo como una realidad irremediable, propia de la naturaleza de la labor directiva e insistir en reuniones formalistas y solemnes, que no dan cabida a la participación e interacción colectiva para la solución y toma de decisiones compartida.

2.3.5.7. Factores laborales y la disponibilidad de tiempo

Las circunstancias laborales de incontables maestros mexicanos plantean auténticos retos para la posibilidad de un modelo de colaboración escolar. Se debe partir del hecho de que, por lo menos la tercera parte de los docentes mexicanos trabajan en más de un centro escolar para completar su carga horaria (Santibáñez, 2007).

A este respecto Sandoval (2001) menciona que a la caída de los salarios reales de los maestros habrá que agregar las difíciles condiciones laborales que tienen que sobrellevar éstos, entre ellas está la segmentación de horas de trabajo en diversas escuelas, la lucha constante por aumentar horas frente a grupo como una maniobra para ganar más dinero, con el resultante aumento de grupos que atender, grupos, que en las escuelas preparatorias públicas de México oscilan entre los 50 y 55 alumnos. Bajo estas circunstancias resulta sumamente complejo dar un seguimiento adecuado a tal inmensidad de alumnos, y aún más difícil, realizar una planificación colectiva entre docentes.

Como se puede inferir, un maestro con horas de trabajo en varias escuelas tiene poco tiempo para interactuar con sus colegas y sentarse a planear actividades colaborativas. Sobre este último punto Santibáñez (2007) explica que en una escuela en la cual los docentes apenas se conocen entre sí y carecen de tiempo para siquiera conversar entre ellos, es excesivamente improbable hablar de un ambiente que lleve a la colaboración.

En referencia a lo anterior Muzri (2006) señala como una limitación relevante para trabajar en equipo lo concerniente al tiempo, por cuanto la colaboración implica mayor asignación de tiempo a las acciones propias del trabajo en equipo. Ahora bien, llama la atención lo que mencionan Lomelí, Serna y Ponce (2008) en su investigación sobre qué opinan los profesores universitarios de su trabajo colaborativo realizada en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Baja California y cuyo objetivo general fue conocer la opinión de los participantes acerca de los beneficios y dificultades del trabajo colaborativo. Estos autores comentan que el 53% de los docentes encuestados reportó a la falta de tiempo como el único obstáculo para participar en actividades colaborativas.

Antúnez (1999) también alude como una de las condicionantes que tiene gran influencia en la intencionalidad de desarrollar procesos colaborativos, a la disponibilidad de tiempo suficiente. Señala que el tiempo que el docente emplea frente a sus alumnos domina la mayor parte de su dedicación profesional, si no es que toda. Esto, debido a que

en muchos países, incluyendo México, la legislación escolar fija que la jornada de trabajo del maestro se consagre enteramente a la impartición de clases sin prever ni gratificar o remunerar tiempos para las tareas de planeación y ejecución de actividades colaborativas de las que se ha venido hablando en esta tesis.

Con base a lo anterior, López (2005) deduce que el individualismo predominará mientras subsistan las condiciones en las que el profesorado labora. Por tanto, es patente la ausencia de tiempos comunes, las oportunidades de un trabajo colaborativo se reducen en gran manera y quedan simplemente al albur de que algún docente líder con ideas entusiastas contagie a sus compañeros y logre planear alguna actividad conjunta.

2.3.5.8. La actualización del docente

Se hallan además otras circunstancias que propician la resolución individual del trabajo docente. Sandoval (2001) refiere que la actualización implementada por las autoridades educativas posee poca presencia real, los cursos obligatorios que se dan a docentes a principios de cada ciclo escolar no son considerados por ellos como actualización, sino como mera información sobre el nuevo sistema de enseñanza, en estas circunstancias, los docentes buscan sus propias vías de actualización y a tales actividades acuden por iniciativa propia, en el tiempo que les queda libre, adjudicándose el costo monetario y considerando que, en contraste de los cursos brindados por la institución, estos sí son de provecho. Sin lugar a dudas, este relativo aislamiento, producto de la actualización docente también reduce en gran manera el tiempo del docente e imposibilita su participación en dinámicas de colaboración.

2.3.6 Condiciones para planear un trabajo colaborativo

Antúnez (1999) enlista una serie de criterios que se deben considerar para aspirar a un trabajo colaborativo.

- Presencia de recursos personales, materiales y funcionales suficientes, y capacidad para ajustarlos a los fines que se procuran y uso efectivo de esos recursos.

- Existencia de una observación y evaluación persistentes con el propósito de valerse de sus resultados para mejorar la teoría y la práctica.
- Existencia de cauces y órganos para viabilizar la participación en la gestión de la institución.
- Contexto de trabajo agradable y clima institucional satisfactorio y estimulante
- Presencia de espacios de autonomía suficientes para docentes.

San Fabián (2008) agrega a esta lista el papel de los directivos. Menciona que en la generación de una cultura de colaboración, los directivos tienen un papel trascendente. Sostiene que éstos suelen preocuparse más por la representación institucional, la búsqueda de recursos y control de la administración que hacia la gestión de proyectos de colaboración escolar. En pocas palabras, ponen más empeño en el papeleo y la burocracia que en la coordinación de los procesos de enseñanza. Este mismo autor sugiere que los directivos deben estimular a la colaboración, mediante su ejemplo, apoyando a los docentes con recursos, apreciando sus cualidades, proporcionando información positiva y emitiendo críticas provechosas. Asimismo, han de inducir e incentivar la planeación de proyectos conjuntos, brindando tanto los espacios como los tiempos para su ejecución.

A través del recorrido de este capítulo se analizó como la colaboración es un valor enteramente importante por el que vale la pena apostar. Se presentó información fáctica sobre los factores que suelen dificultar el trabajo colaborativo de profesores, así como los múltiples beneficios de la interacción entre docentes. Se expuso en primera instancia, los rasgos característicos de la sociedad actual, basados en la competición y el individualismo, valores totalmente opuestos a la colaboración. También, se realizó un análisis de la escuela actual y se planteó la urgencia de fomentar dicha colaboración en el ámbito escolar ya que es una de las necesidades más apremiantes de la educación, pero mayormente de la enseñanza actual.

Conocer lo anterior resulta útil cuando se desea identificar cuáles son los facilitadores y obstáculos que limitan el trabajo colaborativo entre docentes; permite ver los distintos factores de índole social, cultural, personal, profesional o de perfil docente

que en la realidad restringen o coartan el trabajo colaborativo de los maestros mexicanos y latinoamericanos, y además, puede servir de ayuda para evidenciar y comparar los inconvenientes a que se enfrentan los profesores de la preparatoria Oficial N° 111 para trabajar colaborativamente con sus colegas.

Trabajar en forma colaborativa, exige el compromiso de todos los actores educativos. El requisito primordial para que esta actividad pueda llevarse a cabo es la presencia de propósitos compartidos. Demanda la confección de un proyecto educativo que tome en cuenta no sólo las competencias y habilidades de los docentes, sino los requerimientos y condiciones enlistadas en líneas anteriores. Es necesario dotar al cuerpo docente de recursos, tiempos comunes y herramientas apropiadas para la planeación y ejecución de acciones de colaboración, cuyo resultado sea mejorar la calidad del proceso de enseñanza.

Capítulo 3: Metodología

En los capítulos anteriores se presentó la formulación del problema de investigación y los objetivos medulares del trabajo. Al mismo tiempo, se hizo un esbozo de las ventajas de la colaboración, las características que presenta dicha colaboración entre docentes y los factores que la limitan, tales como la cultura del centro escolar, el contexto social, las condiciones laborales, el aislamiento profesional del docente, entre otros. Justamente, esos dos primeros capítulos están estrechamente relacionados con este tercer capítulo, en función de que las finalidades u objetivos del estudio establecieron en gran manera el enfoque metodológico que se adoptó.

Primeramente, se expone la necesidad de utilizar una metodología cualitativa basada en un proceso de análisis inductivo de tipo etnográfico, en función del por qué, cómo y para qué de la colaboración entre docentes. Se justifica el uso del enfoque, en función de que este pudo ayudar a conocer de boca de los participantes, los elementos que obstaculizan la colaboración entre ellos, y a precisar como perciben e interpretan el fenómeno.

En la siguiente parte se hizo una descripción del diseño de la investigación, el cual quedó estructurado a partir de tres fases generales: el contexto de la realidad educativa y de las técnicas de investigación de campo; el procedimiento; y el análisis de resultados. En la primera fase se realizó una descripción del contexto de estudio, de la forma en que fueron elegidos los docentes participantes; asimismo, se justificó el uso de los instrumentos de recolección empleados en la recogida de datos, entre ellos, la observación, análisis de documentos, escala de autovaloración, y la entrevista semiestructurada, siendo esta última, la herramienta principal del estudio. En la parte final de esta sección, se describe a la validación de los instrumentos y la información obtenida a través de ellos; se presenta a la triangulación como técnica útil que sirvió para contrastar los datos conseguidos a través de las diferentes fuentes y para validar el estudio.

Finalmente, en la tercera fase, se describe el procedimiento que se siguió para coleccionar los datos y se explica la forma en que fueron analizados éstos, desde su organización y clasificación, hasta la generación de categorías de análisis.

3.1 Enfoque de investigación seleccionado

La elección del enfoque metodológico no puede ser un hecho decidido por la casualidad, López (2005) menciona que la concreción de un marco metodológico constituye una decisión que corresponde ser tomada después de deliberar por qué se hace así y para qué se hace.

Existen distintas formas de llevar a cabo una investigación, se elige el enfoque metodológico de la investigación a partir de los propósitos del estudio y la pregunta que se desea responder Mayan (2001). Así, para el estudio de los fenómenos existen dos enfoques filosóficos para hacer el diseño de una investigación científica: cuantitativo y cualitativo. Sobre esto, Silva (s.f) menciona que la investigación cuantitativa contesta las preguntas “¿Cuántos ó con qué frecuencia?”, mientras que la investigación cualitativa se efectúa para contestar a la pregunta “¿por qué?”, a su vez, el proceso de investigación cuantitativa busca pruebas, mientras que el proceso de investigación cualitativa es un proceso que busca descubrir.

En concordancia con lo anterior, para el caso concreto de este estudio y tomando en cuenta la naturaleza de la pregunta que sirvió de guía y que estuvo enfocada a descubrir caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general sobre los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111, de la zona escolar 014 del Estado de México, es que se decidió emplear un enfoque de investigación cualitativo basado en un proceso de análisis inductivo. Se optó por el proceso inductivo porque a partir de él se explora y describe, y luego se generan perspectivas teóricas, es decir, se va de lo particular a lo general (Hernández *et al.*2010).

En este estudio cualitativo para dar respuesta a las preguntas de investigación, el investigador entrevistó a cada uno de los docentes participantes, analizó los datos que

obtuvo y posteriormente sacó algunas conclusiones, luego, efectuó y analizó más entrevistas para comprender lo que se buscaba. Esto es, procedió caso por caso a fin de obtener datos relevantes, profundos y más certeros, así como un conocimiento exhaustivo sobre la problemática de estudio.

Sobre esto, Quecedo y Castaño (2002) indican que la investigación cualitativa es idónea porque produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas y la conducta observable. Por su parte, Giroux y Tremblay (2009) apuntan que los investigadores acuden al enfoque cualitativo porque éste ayuda a precisar como perciben e interpretan las personas una situación dada. Tomando en consideración a estos autores, se efectuó la investigación apoyada en las aportaciones textuales y literales de los docentes participantes con el fin de estudiar su experiencia vital y cotidiana en relación a la colaboración. Así, se logró conseguir impresiones y percepciones ricas en datos y “explorar las experiencias de la gente en su vida cotidiana” (Mayán, 2001, p.14).

En el proceso inductivo se consideran varios diseños, atendiendo a los objetivos planteados en esta investigación, se integró a este proceso cualitativo un diseño de tipo etnográfico. En palabras de Velasco (2003, p. 8) el vocablo *ethnos* se origina de griego “ethnikos”, término que procede de la antropología y literalmente significa “descripción del modo de vida de un pueblo o grupo de individuos”. Álvarez (2009) escribe que su finalidad está encaminada a entender una determinada forma de vida a partir de la perspectiva y punto de vista de quienes forman parte de un grupo social, su meta es recoger sus experiencias, vivencias, su perspectiva acerca del mundo, y también, el significado que dan a las acciones y situaciones sociales. LeCompte (2005) señala que se hace en contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran.

Con la aplicación de la metodología etnográfica se consiguió detectar las formas y situaciones de trabajo de los docentes de la Preparatoria Oficial N° 111 y conocer de viva voz los elementos que limitan la comunicación y la colaboración entre ellos. Por otra parte, también se logró percibir las situaciones de colaboración desde la perspectiva de los docentes que las efectúan, y a través de sus puntos de vista comprender el significado

que dan a su experiencia. Es decir, se consiguió explorar, describir e interpretar lo que acontece en los grupos o colectividades en su ambiente natural. Los puntos anteriores justifican la selección de la etnografía como instrumento de investigación y análisis. La utilización de la metodología etnográfica es eficaz toda vez que da profundidad a los datos, aporta una riqueza interpretativa, contextualiza los pormenores, las experiencias singulares y el entorno en el que se vive, además de contribuir con una perspectiva nueva y fresca sobre la problemática de estudio (Hernández, *et al.*2010).

Luego entonces, el diseño de la investigación corresponde a una metodología cualitativa con un método de análisis inductivo de tipo etnográfico, debido a que a través de la indagación efectuada en la Preparatoria Oficial N° 111 en particular, se pudo obtener respuestas a profundidad a cuestionamientos tales como: ¿De qué manera los profesores de la Preparatoria Oficial N°111 del Estado de México colaboran entre ellos para el mejoramiento de su práctica docente?, ¿Qué significado dan los docentes de la Preparatoria Oficial N° 111 al trabajo colaborativo?, ¿Qué ventajas y desventajas encuentran los docentes de la Preparatoria N° 111 al trabajo colaborativo?, ¿Están dispuestos los docentes de la Preparatoria Oficial N° 111 a desarrollar una nueva práctica docente basada en la innovación de las relaciones en el colectivo docente bajo un paradigma de trabajo colaborativo opuesto al trabajo en solitario? entre otras.

Esa exploración aportó la comprensión de los orígenes de la problemática abordada en este estudio, que no se centró en predecir o controlar, sino en identificar, conocer y describir lo que obstaculiza a las practicas colaborativas en ese centro de trabajo, lo que constituye la finalidad general de esta investigación. Es decir, permitió indagar en los conocimientos y las percepciones de la gente respecto a un tema determinado (Taylor y Bogdan, 1998). Asimismo, la adopción de este enfoque metodológico proporcionó datos relevantes y ofreció un cuadro más preciso sobre todos aquellos agentes que limitan o entorpecen el antedicho trabajo colaborativo y que contribuyen al aislamiento profesional en ese centro de trabajo.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño es un esbozo de la manera en que el investigador piensa cumplir con su investigación. Es un plan de acción estructurado que, en función de unos objetivos esenciales, está encauzado a la obtención de datos relevantes al problema planteado (De Angelis, 2005). El diseño de la investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible, abierto, construido, no lineal, si reconstruido durante el trabajo de campo o realización del estudio (Hernández, *et al.* 2010). Debido a esto, también se le llama diseño emergente, ya que emerge sobre el camino. Lo anterior significa que el diseño para este estudio relacionado con el conocimiento de los factores que dificultan una cultura de colaboración en la Preparatoria Oficial N° 111 cambió conforme se fue desarrollando la investigación. Respecto a esto, Salamanca y Martín Crespo (2007) mencionan que el investigador decide en función de lo que va descubriendo, debido al deseo que tiene de tener como base la realidad y los puntos de vista de los participantes, lo cual no se sabe ni se percibe al iniciar el estudio.

Con todo, aunque las decisiones del diseño no se detallan de antemano, a partir de las sugerencias de los autores citados que recomiendan efectuar una planeación que apoye el diseño emergente, se determinó la aplicación de tres fases generales que coadyuvaron al logro de los objetivos de la investigación. A continuación se mencionan estas fases:

Fase 1. Contexto de la realidad educativa y de las técnicas de investigación de campo. En esta etapa se realizó una descripción del universo de trabajo, “La preparatoria Oficial N° 111” y de los docentes participantes que conformaron la muestra. También, se incluyen los instrumentos utilizados para la obtención de la información empírica.

Fase 2. Procedimiento. En esta parte se describe el rol del investigador en el terreno de la investigación, el proceso seguido en la recolección y registro de los datos y la forma en que se organizó la información obtenida.

Fase 3. Estrategias de análisis de datos. Aquí se refiere el proceso de procesamiento, sistematización y análisis de los datos del proyecto.

3.3 Fase 1. Contexto de la realidad educativa

Como ya se mencionó en el capítulo I de este estudio, en el año de 1995 esta institución pública de nivel medio superior fue fundada en Santiago Acutzilapan, Municipio de Atlacomulco, Estado de México, bajo la iniciativa de padres de familia y autoridades locales motivados a incrementar el nivel educativo de los jóvenes quienes en su mayoría truncaban sus estudios por no existir una escuela pública que les brindara servicios.

Cabe referir que esta escuela acoge a 300 alumnos, 3 directivos, 4 orientadores y una planta de 14 docentes frente a grupo, quienes comparten la docencia en varias escuelas preparatorias o universidades, siendo de tiempo completo en la institución sólo 4 de ellos. Tocante a preparación profesional, 5 tienen estudios de postgrado; 4 cursan una maestría y 3 una especialización.

3.3.1. Participantes

Una vez precisado qué investigar, hubo que definir a quienes. Quecedo y Castaño (2002) sostienen que el investigador debe plantearse la siguiente pregunta: ¿qué elementos de mundo empírico constituyen las fuentes de datos para mi investigación?. Este mismo autor menciona que primeramente se deben determinar los perfiles relevantes de las personas sometidas a estudio. Dada la importancia de lo expuesto por los autores anteriores, y tomando en cuenta que lo más significativo en esta investigación fue ahondar en el detalle, se hizo un análisis cuidadoso de los docentes que laboran en la Preparatoria Oficial N°111 objeto de este estudio.

Una vez determinada la población, se procedió a buscar grupos con las características apropiadas y una muestra, es decir, una parte representativa de la

población (Giroux y Tremblay, 2009). Para los diseños cualitativos existen diferentes tipos de muestreo, Mayan (2001) afirma que la indagación cualitativa trabaja sobre muestras elegidas intencionalmente. Hernández *et al.* (2010) sugieren la posibilidad de escoger a los participantes de forma no probabilística o dirigida conforme los intereses de la investigación y cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. Así, en esta investigación se utilizó el muestreo intencional, seleccionando a los docentes y contextos a partir de los cuales pudo aprenderse mucho sobre el fenómeno de la colaboración.

En un estudio de corte cualitativo no hay criterios formales para decidir la cantidad de sujetos participantes, porque busca una concepción holística, es decir, entender profundamente a partir del contexto en que se originan las prácticas, el significado de los hechos educativos (Bravin y Pieri, 2008). En vista de esto, sólo se seleccionó a 7 docentes y 3 directivos.

El proceso de selección de los participantes en las entrevistas tuvo como filtro principal que tuviesen en común la disponibilidad de tiempo, que aceptaran ser observados y que por supuesto, se mostraran interesados en participar en el estudio. Además, de que cumplieran con el requisito de haber laborado en ese centro de trabajo más de 3 años, esto último, permitió la posibilidad de identificar fácilmente ese rasgo característico de la institución relacionado con la falta de una cultura de colaboración y la comprensión de los efectos de ello en su práctica docente.

De igual manera, atendiendo a lo sugerido por Mayan (2001) que aconseja elegir individuos y contextos al preguntarse ¿Quién puede darme la mayor y mejor información acerca de mi tópico?, es que los elegidos fueron los que trabajan en más de un centro escolar, o docentes que buscan sus propias vías de actualización a través de la asistencia regular a talleres y cursos, diplomados o estudios de postgrado. En todos los casos individuos desde los cuales se pudo aprender mucho acerca del fenómeno.

Se resolvió no seleccionar a docentes eventuales que están cubriendo interinatos temporales durante el ciclo escolar, porque no están al tanto de la cultura de trabajo de la institución, es decir, no conocen sus costumbres, modos de relación y de asociación de los docentes, formas de organizar el trabajo, ideas, intereses, expectativas no cuestionadas y las formas en que colaboran los profesores. Además, su relación con los docentes de planta es ocasional y por lo tanto superficial. Con esto se quiso evitar diferencias importantes de opinión entre los participantes entrevistados.

Los participantes responden a los siguientes perfiles:

- Profesor encargado del área de matemáticas, con 15 años de servicio docente, 30 horas semanales frente a grupo, adscrito a la preparatoria Oficial N° 111 desde hace 8 años. Trabaja en dos escuelas y atiende aproximadamente a 400 alumnos. Actualmente cursa una especialización.
- Profesora del área de lenguaje y comunicación, 15 años de servicio, 35 horas semanales frente a grupo, adscrita a la Preparatoria 111 desde hace 5 años. Trabaja en dos escuelas y atiende aproximadamente a 420 alumnos.
- Profesora de Inglés, 10 años de servicio, 25 horas semanales frente a grupo, adscrita a la Preparatoria N° 111 desde hace 10 años. Trabaja en dos escuelas. Actualmente cursa estudios de postgrado. Atiende aproximadamente a 320 alumnos.
- Profesora del área de componentes cognitivos, 30 años de servicio, 20 horas frente a grupo. Adscrita a la Preparatoria N° 111 desde hace 13 años. Trabaja sólo en esta institución. Atiende aproximadamente a 200 alumnos.
- Ingeniero encargado del centro de cómputo, 13 años de servicio docente, 35 horas frente a grupo. Adscrito a la Preparatoria N° 111 desde hace 13 años. Trabaja en dos escuelas y atiende aproximadamente a 400 alumnos.
- Profesora del área de Ciencias Sociales y Humanidades, 4 años de servicio docente, 18 horas semanales frente a grupo. Adscrita a la Preparatoria Oficial N°. 111 desde hace 4 años. Trabaja sólo en esta institución. Atiende aproximadamente a 300 alumnos.

- Licenciada en Derecho, atiende materias humanísticas. 5 años de servicio docente, 15 horas semanales frente a grupo. Adscrita a la Preparatoria Oficial N°. 111 desde hace 5 años. Se ocupa aproximadamente de 300 alumnos. Trabaja sólo en esta institución. Actualmente cursa estudios de postgrado.
- Subdirectora escolar. 23 años de servicio, 18 de ellos como directivo. Adscrita a la Preparatoria Oficial N°111 desde hace 14 años. Trabaja de tiempo completo en esta institución.
- Secretario administrativo. 20 años de servicio, 6 como directivos. Adscrito a la Preparatoria Oficial N°111 desde hace 5 años.
- Director escolar. 35 años de servicio, 30 como directivo. Adscrito a la Preparatoria Oficial N°111 desde hace 6 años.

Se decidió invitar a docentes de diferentes áreas y con distintas responsabilidades en la institución, porque a través de ellos se pudo recopilar los puntos de vista sobre las acciones colaborativas desde diferentes perspectivas, esto es, desde sus distintos ámbitos de actuación.

Para proteger la identidad de los participantes, se omitieron sus nombres. La decisión de entrevistar a la subdirectora escolar y al secretario administrativo obedece a dos razones: primero, que ella es la encargada de la parte académica, por tanto, coordina el trabajo de la planta docente, y, segundo, porque de esta manera se accede al directivo con más responsabilidad tocante al trabajo colaborativo académico de la institución.

3.3.2 Técnicas de investigación de campo

En esta sección del capítulo se describen los instrumentos que se aplicaron a los participantes en el estudio. En las ciencias sociales, de acuerdo con Rojas (1998), las técnicas se definen como un conjunto de reglas aptas y operaciones para manejar los instrumentos que apoyan al investigador en la aplicación de los métodos. Por ello, antes de salir al campo, la investigadora acudió nuevamente a los objetivos de la investigación, éstos fueron los que dirigieron la decisión del tipo de instrumentos que se utilizarían.

3.3.2.1 Instrumentos

Para el enfoque cualitativo, la recolección de datos resulta imprescindible, mediante esta se obtienen datos de individuos, seres vivos, colectividades, contextos o situaciones en profundidad, en las propias formas de expresión de cada uno de ellos (Hernández *et al.* 2010). Existen variados instrumentos para la recolección de información en este enfoque, sin embargo, este autor menciona que el principal instrumento es el propio investigador, y que esto constituye una de las características fundamentales del proceso cualitativo. El investigador es quien a través de diversas técnicas recoge los datos de aquí y de allá, revisa documentos y materiales, entrevista, analiza, etc. siendo su desafío más grande enclavarse en el contexto y lograr capturar y entender lo que los participantes expresan.

Ahora bien, las técnicas o instrumentos específicos para obtener datos confiables en relación a las necesidades percibidas sobre la colaboración de profesores fueron elegidos desde el estilo de la investigación, el planteamiento del estudio, los objetivos específicos de análisis y el tiempo disponible para la recolección de datos. En este sentido se utilizaron tres técnicas de investigación: entrevistas semi estructuradas, observaciones a profundidad y análisis de documentos. Como instrumentos adicionales se utilizaron grabaciones, escala tipo likert y triangulación. En seguida se detallan cada una de ellos:

3.3.2.1.1 Entrevista semiestructurada

Giroux y Tremblay (2009) definen a la entrevista como una técnica de recolección de datos que consiste en reunir el punto de vista personal de los participantes sobre un tema específico por medio de un intercambio verbal entre ellos y el investigador. Bravin y Pievi (2008) también la exponen como un intercambio expresivo, que brinda la posibilidad de profundizar sobre las dimensiones de la investigación. Sin embargo, estos autores explican que esta técnica de recopilación de datos puede ser tanto un interrogatorio estandarizado, como una conversación libre y profunda, por lo que se puede organizar en forma estructurada y directiva, o bien efectuarla de una forma semi-dirigida y semi-estructurada. En todos los casos, se precisa una guía o plan que contenga las cuestiones a indagar, que han de orientar el diálogo.

Para efectos de este estudio, siguiendo la recomendación de Quecedo y Castaño (2002) se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Él, refiere que estas deben de ser no estandarizadas, no directivas, si flexibles, dinámicas, abiertas y profundas. Sobre este tipo de entrevistas Taylor y Bogdan (1998) describen que se caracterizan por repetidos encuentros cara a cara entre el investigador y los entrevistados, y que estos encuentros están encaminados hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes acerca de de sus vidas, costumbres, experiencias o situaciones, tal como lo dicen con sus propias palabras. Es un instrumento flexible, idóneo para adaptarse a diversos contextos, situaciones, individuos, permitiendo esclarecer preguntas repreguntando, profundizando, auxiliando a desvanecer los aprietos que puede hallar la persona entrevistada (Bravin y Pievi, 2008).

El objetivo al utilizar la entrevista semiestructurada fue que los docentes entrevistados y los directivos escolares exteriorizaran su perspectiva sobre la colaboración. Las cuestiones substanciales se enfocaron a conocer las características del trabajo colaborativo en el centro escolar. Las preguntas fueron dirigidas a recopilar la siguiente información: estudios realizados, tiempo en la docencia; significado que dan al trabajo colaborativo; valoración y apreciación sobre éste; agrado por el trabajo colaborativo; vínculos personales y afectivos que desarrolla el trabajo colaborativo; ventajas y desventajas que encuentra a las prácticas colaborativas. Cabe aquí señalar, que las preguntas planteadas a docentes y directivos no fueron del todo similares, ya que por ejemplo, a éstos últimos se preguntó de qué manera como directivos estimulan la colaboración de docentes y el trabajo colegiado, pregunta que no se hizo a los docentes. Por ello, se diseñaron dos entrevistas semi estructuradas distintas, una a docentes y otra a directivos.

Fueron muchas las interrogantes que orientaron la entrevista, y, pese a que fueron conversaciones abiertas, se consideró conveniente preparar detalladamente los cuestionamientos con antelación en una guía que orientara el diálogo. Sobre este último punto, Quecedo y Castaño (2002) explican que aunque este tipo de entrevistas no es

estandarizada, si debe existir una guía para asegurarse de que las cuestiones clave sean exploradas por los informantes. Las preguntas formuladas a los docentes y directivos participantes pueden verse en los anexos 1 y 2 respectivamente.

La solicitud a docentes y directivos participantes para pactar la entrevista se efectuó de manera formal, en ella se expuso el objetivo de la entrevista, con la intención de fijar el día y la hora de acuerdo con su agenda. Esto, en sí mismo, permitió conocer su disponibilidad para colaborar. A lo largo del proceso se intentó siempre generar un ambiente confianza y de comunicación adecuado. Se trató de que los docentes se expresaran, sin que el investigador en la medida de lo posible estructurara y definiera lo que se debía de decir en la conversación. Siguiendo el consejo de Hernández *et al.* (2010) se efectuaron primero las preguntas generales y luego las específicas. Para poder dar respuesta a las preguntas de investigación, las interrogantes se fraccionaron en subpreguntas que auxiliaron a adquirir información detallada.

Las entrevistas se dividieron en varias sesiones, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los informantes, así se pudo escuchar con atención la opinión de los profesores, sus impresiones y contestaciones a los cuestionamientos. Además, esa interacción cara a cara, permitió captar y registrar sus gestos, tonos de voz y otras señales. Las sesiones se efectuaron de acuerdo al tiempo disponible de cada profesor, utilizando una grabadora que permitió reproducir fielmente lo expresado por ellos en cada aportación. Sobre esto, Mayan (2001) recomienda que la entrevista sea audio grabada y transcrita para fines de análisis.

Las primeras entrevistas fueron de tipo piloto, estas fueron reestructurándose conforme fue transcurriendo la recolección de datos. Después, se realizó una reproducción de lo grabado, se intentó resumir las respuestas de menor importancia para la investigación y se conservó palabra por palabra de aquellos enunciados y párrafos que contenían cuestiones que, o bien eran medulares para la investigación, o bien era provechoso conservar tal y como se habían pronunciado, debido a la valía que la propia forma de expresión aportaba. Es conveniente señalar que aunque se utilizaron varios

instrumentos en la recolección de información, la investigación se centró esencialmente en la entrevista porque a través de ésta se proponía conocer los rasgos característicos y la complejidad de las prácticas colaborativas entre el cuerpo docente.

3.3.2.1.2 Observaciones

Preguntar y analizar no son los únicos medios que permiten recopilar datos en una investigación. Giroux y Tremblay (2009) apuntan que la observación si bien es la técnica más antigua de recolección de datos, es la más generalizada en la indagación cualitativa por ser útil. Se ajusta perfectamente al examen y análisis de lo no verbal y de lo que éste revela: las conductas establecidas y los códigos de comportamiento, los modos de vida, los rasgos culturales, la organización de los grupos y de la sociedad, etc. En palabras de Hernández *et al.* (2010) la observación implica introducirse profundamente en situaciones sociales, estar atento a los detalles, sucesos e interacciones. Lo anterior hace evidente que el observador tiene un papel muy activo en la investigación cualitativa.

Respecto al tipo y nivel de observación utilizada en este estudio, la posición del observador, fue directa y participante. Agnes van Zantén (2004) dice que la observación participante puede ser útil en el enfoque cualitativo cuando se desea hacer una descripción pormenorizada de una circunstancia y cuando el observador comparte con los investigados su contexto.

Se efectuaron dos observaciones formales en la sala de maestros. Estas se hicieron en reuniones convocadas por la dirección escolar. Las observaciones permitieron identificar la forma de interacción de los docentes entre ellos mismos y con sus directivos, las intenciones colaborativas, el ambiente generado por los asistentes, las actitudes de los docentes y directivos ante propuestas de prácticas colaborativas, la manera en que la dirección escolar estimula la colaboración entre profesores, entre otras. También, se realizaron observaciones informales a docentes, con el propósito de abarcar la mayor cantidad de espacios y contextos en los que los participantes interactúan y colaboran, tales como: la sala de maestros, la biblioteca, la dirección escolar, el patio, los

pasillos, cafetería escolar. La observación fue participante, y hábilmente en todas las observaciones la investigadora logró integrarse al grupo de estudio para acceder a los diferentes escenarios.

En cuanto al registro de lo observado, se utilizó la denominada observación sistemática, ésta exige observar pocas cosas y consignarlas de manera muy rigurosa en una rejilla prevista para este efecto. En la rejilla se especificó el comportamiento que se debía observar, a quién se observaría y dónde y cuándo se tendría que efectuar dicha observación Giroux y Tremblay (2010). Se precisa señalar, que en este estudio se registraron y describieron las reflexiones del investigador, sobre lo observado. La labor de registrar las observaciones ayudó grandemente al momento de dar sentido a los datos, los registros incluyeron datos sobre las cuestiones ya citadas en párrafos anteriores relativas a las características del ambiente escolar y de los profesores; la organización del trabajo; forma de interacción de los docentes entre ellos mismos y con sus directivos; tiempos y lugares en que coinciden o se reúnen; temas que se abordan en reuniones informales, estrategias o materiales que comparten; reuniones formales de profesores para identificar si hay intenciones colaborativas, y las actitudes de los docentes y directivos ante propuestas de prácticas colaborativas. (Véase el anexo 3 que contiene la rejilla de observación).

3.3.2.1.3 Escala tipo Likert

Dada la importancia del perfil del docente descrito en el marco teórico de esta tesis, concretamente en lo que se refiere al Acuerdo 442 que establece las competencias del docente de Educación Media superior en México, de las cuales se distinguen las relacionadas a la capacidad para trabajar colaborativamente y ser promotor de la mejora a partir del intercambio de experiencias, ideas, conocimientos y en atención a uno de los objetivos específicos de este estudio que buscó averiguar si los profesores de la Preparatoria Oficial N° 111 poseen las competencias concernientes al trabajo colaborativo contempladas en el citado acuerdo 442, se diseñó un instrumento de autovaloración docente, tipo escala estimativa likert. Su propósito fue identificar a través

de las respuestas a la escala propuesta, el nivel o grado de dominio de competencias colaborativas que cada participante estima poseer en este momento.

Es importante mencionar que, pese a que el enfoque absoluto de esta investigación es el cualitativo y se utilizó a la entrevista como principal instrumento de recopilación de datos, se decidió incluir como instrumento secundario y a la vez complementario, a un cuestionario denominado “escala likert”, porque con base a la revisión de literatura se encontró que éste es útil para la investigación educativa, por lo que éste resultó ser el más adecuado para explorar las competencias colaborativas ya mencionadas, así como complementar la información recopilada y descifrar actitudes relevantes para el estudio.

Hernández *et al.* (2010) refieren que el escalamiento Likert consiste en un conjunto de ítems mostrados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes, por cada enunciación que se muestra, se pide al participante que externar su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. Siendo éstos, definitivamente *si*, probablemente *sí*, indeciso, probablemente no, y definitivamente no.

A cada punto o categoría se le asigna un valor numérico. Por ejemplo, el 5 corresponde a definitivamente *si*, el 4 a probablemente *sí*, el 3 a indeciso, el 2 a probablemente no, y el 1 a definitivamente no. Estos autores siguen mencionando que, las opciones de respuesta o puntos de la escala son cinco e indican cuánto se está de acuerdo con la frase correspondiente. Así, cada docente participante alcanzó una puntuación en relación a la afirmación (en este caso respecto a la competencia) y al último se obtuvo su puntuación final con la suma de las puntuaciones parciales obtenidas en todas las afirmaciones, esto es, su autovaloración final del grado de competencias colaborativas que estima poseer. (Ver el anexo 4 que contiene la escala Likert de autovaloración)

3.3.2.1.4 Análisis de Documentos

Hernández et al. (2010) refiere que en la recolección de datos cualitativos es conveniente tener varias fuentes de información y usar varios métodos de recolección, por ello, otro de los instrumentos utilizado en este estudio, fue el análisis de documentos. Éste se efectúa sobre producciones de otras personas, escritas o en forma de audiovisuales. Quecedo y Castaño (2002) clasifican a los documentos de investigación en personales y no personales. Los personales pueden ser el material de trabajo, historias de vida, diarios, autobiografías, entre otros, mientras que los no personales incluyen a los libros de actas, planeación de un centro, etc. Báez, Ontiveros y Castilla (s.f.) destacan que las planificaciones al igual que los documentos, censos, estadísticas corresponden a fuentes secundarias de información.

En este proyecto se ha trabajado con las planeaciones de clase elaboradas por las docentes seleccionados para este estudio, la Ley General de Educación, la planeación institucional de la Preparatoria Oficial N°111, programas y el documento META (Modelo Educativo de Transformación Académica), materiales curriculares de algunas materias del plan de estudios para Bachillerato General y planes de clase de los docentes. Sobre esto, Hernández *et al.* (2010) menciona que una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos y materiales, estos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio.

Mediante el análisis de documentos oficiales como el Modelo Educativo de Transformación Académica META del Estado de México, y de los Programas para las materias de Métodos y Pensamiento Crítico I y Ciencia Contemporánea, ambos elaborados por la Dirección General de Educación Media Superior del Estado de México, se pretendió conocer la contribución de estos al desarrollo de una cultura colaborativa, las características y finalidad de la colaboración que se propone, así como la forma y grado en que contribuyen a la creación de esta.

Con el análisis de la planeación institucional de la Preparatoria Oficial N°111, se trató de averiguar si las prácticas colaborativas están contempladas dentro de las políticas

y discursos para las actividades anuales del centro; las posibilidades de favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración y el grado y la forma en que contribuyen a la generación de esta.

Finalmente, con las observaciones a los planes de clase de docentes se quiso saber el tipo y grado de colaboración que tienen los docentes con sus colegas.

Báez, Ontiveros y Castilla (s.f) recomiendan la utilización de matrices descriptivas para la ordenación y análisis de documentos. Para sistematizar los datos obtenidos de las planeaciones elaboradas por las autoridades educativas fuera y dentro de la Institución escolar, así como de los planes de clase de los docentes participantes se utilizó una matriz que proveyó el orden de la información y su consiguiente análisis. En ella se consigna el tipo de competencia relacionada con la colaboración, la frecuencia con la que aparece, en qué consiste la actividad sugerida, las áreas o campos disciplinarios en los que aparecen, y el momento del ciclo escolar en que se pretende desarrollar.

3.3.3 La validación

Como paso previo a la aplicación de las técnicas de la entrevista y la escala likert de autovaloración, se efectuó una prueba piloto del esquema de entrevista y de las preguntas y formato utilizado en la escala. Giroux y Tremblay (2009) expresan que esta prueba sirve para verificar antes de emprender la recolección, si los medios contemplados para analizar el material elegido son apropiados. Este estudio piloto tuvo como propósito el estudiar la validez y confiabilidad de los instrumentos formulados.

Por ejemplo, para asegurar la validez de la escala likert se aplicó a dos docentes participantes elegidos al azar la escala de autovaloración de competencias. Cabe aquí señalar, que inicialmente este cuestionario manejó opciones de respuesta del tipo: completamente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y completamente en desacuerdo, así, cuando el participante considerara poseer en absoluto la competencia tendría que elegir la opción completamente de acuerdo, pero, cuando juzgara no poseerla en nada, seleccionaría la opción completamente en desacuerdo.

El primer participante vaciló a la hora de contestar el cuestionario, incluso se observó que borró y rectificó algunas respuestas, él expresó a la hora de entregar la escala que no le fue fácil identificarse con el instrumento. El segundo participante manifestó abiertamente que los términos de las respuestas le hacían dudar a la hora de la selección de respuestas. Por ello, la investigadora consideró que tales opciones de respuesta eran ambiguas y realizó algunos ajustes, éstos consistieron en modificar los términos dados a la graduación de la escala. Así, los términos: completamente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y completamente en desacuerdo; se sustituyeron por los de: definitivamente sí, probablemente sí, indeciso, probablemente no, y definitivamente no. Con esto, se modificaron aspectos formales para facilitar la comprensión de los entrevistados.

Respecto al esquema de la entrevista, también se modificó en aspectos relacionados con la comprensión de algunas interrogantes, y el orden de éstas, tal es el caso de una de las preguntas de inicio que decía: ¿es usted un profesor colaborativo? a la que el participante sólo contestó “no”, ante esto, se tuvo la necesidad de introducir subpreguntas que permitieran esclarecer la respuesta anterior, y que en el esquema aparecían casi al final, a lo que la investigadora preguntó nuevamente: ¿Cómo define usted ese rol? y ¿cómo definiría a un profesor colaborativo? Así, se pudo tener una percepción más profunda de lo que significa para el docente “ser colaborativo”. Sobre esto, LeCompte (1995) menciona que la validez del constructo en medición dice si el método utilizado o la pregunta hecha correctamente tienen que ver con la información buscada. Ante esto, recomienda que el investigador se pregunte ¿tiene la construcción de las preguntas, y las propias preguntas sentido para el informante?.

Lo anterior, hizo ver que aunque el curso de las entrevistas es libre y difiere de un entrevistado a otro Giroux y Tremblay (2009), es importante estructurar adecuadamente y en un orden lógico las preguntas básicas que orientan a la entrevista.

Durante el proceso de la investigación se pretendió realizar un trabajo que cumpliera con la validez o confiabilidad de la metodología de la investigación. Hernández *et al.* (2010) utiliza el término “rigor” para referirse a ello. Estos autores expresan que en la investigación cualitativa han surgido criterios para intentar establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa; así pese a que la investigación cualitativa es flexible y está mediada por sucesos únicos, se debe cubrir un mínimo de estándares, esto es, conservarse el rigor en la investigación. Por ello, aunada a la experiencia piloto que se desarrolló, se utilizó la información recopilada a través de todas las fuentes para ejecutar un proceso de triangulación.

La triangulación permitió validar la información conseguida a través de los distintos medios. Sobre esto, Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006) describen a ésta como una técnica de confrontación y herramienta de comparación de distintos tipos de análisis y exploración de datos. Para Taylor y Bogdan (1998) esta triangulación permite protegerse de las preferencias y tendencias del investigador y de someter a control recíproco los datos obtenidos en la recolección. Así, la triangulación sirvió para ayudar a validar el estudio y fortalecer las conclusiones que se desglosaron de este.

Para llevar a cabo la triangulación, se diseñó una matriz que incluyó el registro de las fuentes examinadas: dirección escolar, docentes participantes, documentos e investigador; así como los instrumentos que se utilizaron en la recolección de información: entrevista, rejilla de observación y análisis de documentos; y finalmente, como elemento imprescindible se enlistaron las categorías e indicadores de la colaboración de docentes, esto ayudó a la ratificación de la información al menos por dos fuentes.

Bravi y Pieri (2008) refieren que es apropiada cuando se trata con escenarios complejos, como en el caso de las investigaciones en educación, cuando se intenta profundizar el estudio y cuando el investigador está consciente de que un solo instrumento puede provocar un cuadro sesgado del fenómeno. Alrededor de lo señalado

por estos autores, la triangulación tuvo como fin contrastar los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes y de esta forma validar el estudio.

3.4 Fase 2. Procedimiento

La recolección de datos a través de entrevistas, observaciones, análisis de documentos y escalas se desarrolló durante la última quincena de octubre y los meses de noviembre y diciembre de 2010. El proceso se desglosó en tres etapas descritas a continuación.

Primera etapa. Solicitud de colaboración. Esta etapa consistió en platicar por separado y de manera cordial con cada uno de los docentes seleccionados para la muestra, solicitándoles su colaboración para el desarrollo de la entrevista, la aplicación de la escala likert y la observación a sus planes de clase, explicándoles en qué consistirían éstas y garantizándoles el anonimato. Hernández *et al.* (2010) recomienda ponerse en contacto con los presuntos participantes elegidos en función del objetivo de la investigación, y establecer el día y hora en que habría de realizarse la entrevista.

Segunda etapa. Prueba piloto. Antes de emprender la aplicación general de entrevistas, fue necesario probar el instrumento de recolección. Esto se efectuó a través de las pruebas piloto del esquema de la entrevista y de la escala likert, aplicadas a uno y dos docentes respectivamente. Esto permitió dos cosas: validar los instrumentos y perfeccionar la guía de preguntas antes de la aplicación a la totalidad de los elementos de la muestra (Giroux y Tremblay, 2009).

Tercera etapa. Recolección de datos. Primeramente se aplicó la escala de autovaloración de competencias. La investigadora seleccionó un día específico para aplicar estas escalas likert a los 7 participantes. El modo de circulación de éstas fue el denominado autoadministrado, en donde los entrevistados leen por sí mismos las preguntas y entregan el cuestionario lleno al investigador, en propia mano Giroux y Tremblay (2009). Esta forma de aplicación ofreció varias ventajas al investigador, siendo

una de ellas, la de economizar tiempo, y así permitir una mayor concentración de éste en la técnica más importante que se utilizó para la recogida de información: la entrevista.

Posterior a la fecha de aplicación de escalas, se procedió a dar seguimiento a la agenda de las entrevistas. La primera entrevista se realizó a la subdirectora escolar. A ella se explicó con mayor detalle el carácter de la investigación y el tipo de participación que tendría el profesorado en ella. Después, se realizaron las entrevistas a docentes. La recolección de los datos, resultó más demorada de lo previsto. La agenda acordada inicialmente tuvo que ser modificada diversas veces, debido a que surgieron múltiples dificultades en cuanto a las fechas previstas, esto hizo que la investigadora tuviera que hacer varias visitas al centro de trabajo a distintas horas del día para poder contactar nuevas citas. Las entrevistas se efectuaron en la sala de maestros, en variadas sesiones que duraron desde 10 minutos, hasta 30. Es preciso mencionar, que pese a que las entrevistas partieron de un esquema o guion de preguntas, durante su desarrollo, en base a lo que iban contestando los participantes, se fueron improvisando otras subpreguntas, bien para aclarar la pregunta ya contestada, o para agregar algo nuevo a la secuencia de la entrevista.

Respecto a la revisión de documentos oficiales (META) y planeación institucional se analizó el discurso y la forma en que buscan promover el desarrollo de una cultura colaborativa docente. Acerca de los planes de clase, específicamente se buscó información relacionada con los objetivos, competencias y tipo de actividades en las que se favorece el trabajo colaborativo docente.

Cuarta etapa. Descripción de la forma de análisis de datos. Posterior a la recolección de información, se procedió a organizar los datos, esto es a clasificarlos y catalogarlos de forma que pudiera optimizarse el análisis de los mismos.

3.5 Estrategias de análisis de datos

Hernández *et al.* (2010) apunta que en la investigación cualitativa, la recolección y el análisis suelen darse prácticamente al mismo tiempo. Tal análisis no es estándar, debido a que cada estudio precisa de un esquema propio del análisis. Este autor menciona como propósitos medulares del análisis de datos a los siguientes: dar estructura a los datos, percibir a profundidad el contexto que rodea a los datos, explicar ambientes, situaciones, hechos y fenómenos, y encontrar sentido a los datos.

En vista de lo antepuesto, paralelamente a la recolección de datos, los cuales yacían desordenados y no estructurados, la investigadora procedió a dar una estructura, la cual implicó la ordenación de las unidades, las categorías, los temas y las dimensiones, de tal forma que la glosa surgida en el proceso se dirigiera al logro de los objetivos del estudio y fuese relacionada totalmente con el planteamiento del problema.

El proceso de codificación se realizó de la siguiente manera: Se recogió cada una de las respuestas de los informantes del estudio, se observó la frecuencia con la que apareció cada respuesta, se seleccionaron las respuestas aparecidas con mayor frecuencia y se trató de encontrar y dar nombre a los patrones generales de respuesta, se enlistó a los patrones de respuesta, así cada patrón constituyó una categoría de respuesta (Hernández *et al.* (2010). Ahora bien, al intentar incluir cada una de las categorías en alguna de las dos dimensiones iniciales, la investigadora se encontró con nuevas situaciones que dificultaron la inserción en estas, así se creó otra nueva dimensión. Lo mismo sucedió con las categorías, al insertar las respuestas en las categorías, frecuentemente se halló que no podían ser contenidas en ninguna de las categorías iniciales, así se establecía una nueva categoría. Cada nueva categoría se precisaba de tal forma que pudiera adaptarse e integrarse de manera conveniente en el sistema general inicial. Las categorías confusas fueron fusionadas y delimitadas de forma más precisa, pero aquellas que no se hallaron en los datos fueron eliminadas.

Siguiendo una directriz sugerida por Hernández *et al.* (2010) la cual consiste en analizar dato por dato, deducir similitudes y diferencias, y organizar los segmentos de datos en un sistema de categorías, se organizó la información en una matriz de triple entrada. Esta es básicamente un cuadro combinado de filas y columnas, y cuya primera fila (la superior izquierda) se divide en tres. La matriz de triple entrada contempló: categorías e indicadores, fuente de información e instrumento de recolección de datos. En la primera columna se creó un primer rubro de categorías a partir de los objetivos y las preguntas que guiaron a la investigación. Estas categorías se agruparon en tres dimensiones que corresponden a las características de la práctica colaborativa, los facilitadores de la colaboración y los obstáculos de la colaboración entre docentes (véase apéndice A). Los resultados de la matriz se explican en el capítulo 4.

Al efectuar el análisis de los datos, se fueron registrando en la matriz de triple entrada las fuentes que ya habían proporcionado información, así se vislumbró fácilmente la existencia de algún punto que tuviese que ratificarse o confirmarse con otra fuente. Respecto al proceso de triangulación, se confrontaron las diferentes fuentes de datos del estudio para visualizar la existencia de concordancia o discrepancia entre dichas fuentes y para revisar que existiese por lo menos 2 fuentes consultadas para cada rubro a investigar (Rodríguez *et al.* 2006). Se procedió a marcar cada uno de los aspectos contenidos en las distintas categorías que integraron la matriz de triple entrada, esto facilitó en gran manera la identificación de los puntos que tenían concordancia entre sus fuentes, los que tuvieron discrepancias y aquellos con marcadas incoherencias o contradicciones que precisaron retornar a los participantes y documentos para esclarecer algunas dudas y aspectos en concreto.

Capítulo 4. Análisis de los resultados

En el presente capítulo se analizan los resultados obtenidos en la fase de recolección de información. Una extensa parte del capítulo está destinado a narrar los resultados de las entrevistas realizadas, se ha querido describir el detalle de los datos obtenidos porque se considera valioso mostrar las respuestas encontradas y porque es de aquí de dónde surgieron los hallazgos y su interpretación, así como las recomendaciones y las conclusiones del capítulo siguiente.

El objetivo general que dirigió a esta investigación estuvo presente a lo ancho de todo el capítulo: identificar y analizar cuáles son los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111, de la zona escolar 014 del Estado de México, por ello, el análisis se organizó en tres grandes bloques, que en este capítulo se denominan *dimensiones*. Éstas, emergieron de las categorías de datos y son síntesis de alto orden que engloban los patrones de análisis.

Las etiquetas o títulos colocados a estas dimensiones son los siguientes:

- 1) Características de la práctica colaborativa
- 2) Facilitadores de la colaboración
- 3) Obstáculos de la colaboración

En cada una de estas dimensiones se acomodó información sobre el tema correspondiente, de acuerdo a la fuente de la que provenían los datos. Debido a que en este capítulo la tarea más importante del investigador consistió en “describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, su lenguaje y con sus expresiones” (Hernández et al.2010, p. 440) fue necesario evitar en la medida de lo posible cualquier tipo de interpretación subjetiva y no apartarse de lo que había dicho el docente entrevistado.

A través del procedimiento ya descrito en la estrategia de análisis de datos, cada dimensión, categoría y patrón de respuesta fue examinado de acuerdo a:

- a) Lo que respondieron los entrevistados

- b) Lo que dice la literatura
- c) Lo que dicen los documentos analizados
- d) Lo que indican las observaciones efectuadas

La primera dimensión denominada “*características de la práctica colaborativa*” engloba los resultados obtenidos relacionados con las características de la colaboración propias del centro de trabajo que se estudia, es decir, los aspectos o variables que conforman la identidad en particular de las prácticas colaborativas en la Preparatoria Oficial N° 111 (véase la tabla 1).

Tabla 1.
Categorías de la 1ª dimensión de la investigación

Características de la práctica colaborativa
Categorías: <ul style="list-style-type: none"> • Significado que dan los docentes al trabajo colaborativo • Competencias colaborativas • Tipos de interactividad entre el profesorado • Manera en que los dirigentes escolares estimulan la colaboración

Fuente: Inspiración del investigador

Esta dimensión tiene como propósito dar respuesta a dos objetivos específicos y quedó fraccionada en cuatro categorías, que a juicio de la investigadora describen las respuestas de los participantes y “dan sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema” (Hernández *et al.* 2010, p.440).

La segunda dimensión llamada “*facilitadores de la colaboración*” centra su interés en identificar los factores que a juicio de los docentes pueden facilitar o abrir la puerta al desarrollo de prácticas colaborativas dentro de la institución. Las categorías resultantes para este bloque resultaron ser las que se muestran en la siguiente tabla (véase la tabla 2)

Tabla 2.
Categorías de la 2ª dimensión de la investigación

Facilitadores de la colaboración
Categorías: <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de condiciones necesarias • Ventajas que le encuentran los docentes

Fuente: Inspiración del investigador

A la tercera y última dimensión se le etiquetó “*Obstáculos de la colaboración*”. Esta concentra su interés en identificar aquellos factores culturales, sociales, organizacionales, profesionales, personales, laborales, etc. que frenan u obstaculizan las prácticas colaborativas en el centro de trabajo que se estudia, este bloque quedo dividido en las siguientes 4 categorías (véase la tabla 3).

Tabla 3.
Categorías de la 3ª dimensión de la investigación

Obstáculos de la colaboración
Categorías <ul style="list-style-type: none"> • Factores culturales • Factores organizacionales • Factores laborales • Factores profesionales

Fuente: Inspiración del investigador

A lo largo del capítulo se fragmentan y analizan las tres dimensiones o bloques en que se organizó la información y sus respectivas categorías e indicadores. Dado que este es un momento predominantemente descriptivo, también se transcriben las palabras pronunciadas por los entrevistados, los fragmentos de lo leído en documentos y el producto de las observaciones realizadas por la investigadora, tratando siempre de comprender y mostrar en profundidad el contexto que rodea a los datos (Hernández *et al.* 2010).

Para apuntalar el análisis descriptivo de categorías e indicadores, también se incluyen algunas tablas y graficas que hacen más ágil el análisis de resultados y la

presentación y lectura de los mismos. Los resultados obtenidos de las categorías de cada una de las tres dimensiones se describen en los párrafos posteriores.

4.1 Análisis de la dimensión “Características de la práctica colaborativa”

Siguiendo el proceso sugerido por Hernández *et al.* (2010), la primera actividad realizada por la investigadora después de la recolección de datos, consistió en examinar detalladamente todo el material en su forma original, transcribir los materiales de entrevistas con todas sus palabras, intentando explorar y comprender el sentido general de los datos y buscando encontrar las ideas generales mencionadas por los participantes. La siguiente actividad consistió en analizar cada dato, deducir similitudes y diferencias con otros datos e identificar los segmentos que fueran constantes, estos resultaron ser las categorías. Así, se fue haciendo la codificación de significados potenciales vinculados de manera lógica, a la luz de las investigaciones previas referidas en el marco teórico, de las preguntas y objetivos de investigación y de las propias ideas de la investigadora.

Para la construcción de categorías y elección de las unidades de análisis de esta dimensión se retomaron de los objetivos de investigación orientados a identificar las características de las prácticas colaborativas propias de la Preparatoria N° 111, estos objetivos persiguieron lo siguiente: analizar la manera en que los profesores del centro de trabajo colaboran entre ellos para el mejoramiento de su práctica docente, conocer el significado que dan los docentes al trabajo colaborativo y observar si los docentes de la Preparatoria poseen las competencias concernientes al trabajo colaborativo. Se hizo un comparativo de los datos arrojados por las fuentes consultadas y lo descrito en el marco teórico a través de una matriz de triple entrada a razón de poder identificar los más relevantes y la existencia de concordancias o discrepancias entre las fuentes. Así, como ya se hizo mención al inicio de este capítulo, esta dimensión quedó conformada por 4 categorías, cada una con sus subcategorías correspondientes.

4.1.1. Descripción de la categoría “significado que dan los docentes al trabajo colaborativo”

Esta categoría está compuesta por cuatro subcategorías y se refiere a la forma en que conceptualizan los entrevistados al trabajo colaborativo. Se consideró de importancia preguntar esto para tener en claro si los participantes tienen una idea cercana a lo que es realmente trabajar colaborativamente o lo relacionan con el significado de trabajar en equipo. Los indicadores son el resultado de las respuestas que se presentaron con mayor frecuencia en las entrevistas, en la figura siguiente se puede observar su composición y porcentaje (véase la figura 1).

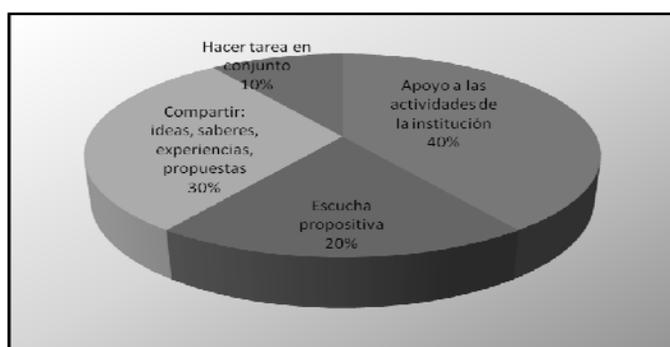


Figura 1. Composición porcentual del significado que dan los docentes al trabajo colaborativo (Datos recabados por el autor).

La figura 1 muestra una comparación de los cuatro segmentos de respuesta que fueron más constantes. Se puede visualizar que para los profesores entrevistados un profesor colaborativo es aquel que *comparte* ideas, experiencias, propuestas, saberes, tiempo, conocimientos y que al mismo tiempo *apoya* a sus compañeros y a la institución. Un directivo comentó que “es el que busca y da apoyo estratégico a los demás”. No obstante, hay docentes que refieren que es realizar tareas en conjunto y agregarse a la tarea del equipo, uno de ellos lo definió así: “para mí, un profesor colaborativo es aquel que trabaja juntamente con sus compañeros desde la planeación, hasta la evaluación” respecto a este rubro otro profesor agregó que: “un profesor colaborativo es el que se suma a la tarea del grupo”. Los participantes también consideran que el profesor colaborativo debe saber escuchar, sobre esto, una maestra dijo que esta escucha es propositiva y con deseos de aprender de los demás.

El significado que tienen estos docentes de la colaboración tiene cierta relación con lo que refiere Robles (2004), él la define como las contribuciones que hace un miembro a sus colegas de equipo en lo relativo a ideas, experiencias, propuestas de acción, sugerencias, comentarios y reflexiones sobre el trabajo desempeñado por cada componente del equipo. Este autor menciona que para que sea colaborativo se espera a su vez que los colegas de equipo contribuyan y apoyen en el mismo sentido.

Ni la Ley general de Educación, ni el documento denominado META (Modelo Educativo de Transformación Académica) contemplan el significado de trabajo colaborativo, aunque, este último menciona dentro de los perfiles de docencia a la colaboración docente.

Ahora bien, al acudir con los entrevistados y preguntarles si ellos mismos consideraban ser docentes colaborativos, los resultados fueron contundentes ya que gran parte de ellos contestó que sí, mientras que dos manifestaron serlo pero de forma parcial, y sólo uno dijo que definitivamente no lo era. Es interesante lo que respondió la subdirectora al preguntarle ¿es usted un profesor colaborativo?, ella respondió: “parcialmente, porque en realidad lo que hago es sólo aportar para el equipo, es muy diferente al trabajo colaborativo”

El párrafo anterior refiere que casi la totalidad de los entrevistados manifestaron ser docentes colaborativos, por ello, la investigadora les preguntó ¿en que colabora usted? A lo que declararon apoyar en la ejecución de proyectos institucionales y departamentales, solo uno de los docentes titubeo ante la pregunta, él dijo: “Yo apoyo a mis compañeros para que entren a trabajar al laboratorio” y otra comentó: “yo colaboro intercambiando materiales y estrategias de trabajo”.

La triangulación de los datos obtenidos a partir de estas respuestas permitió establecer divergencias que se tienen sobre la concepción de la palabra colaboración. Por ejemplo, mientras que para algunos docentes es apoyar en la realización de actividades de la institución, para otros es compartir ideas, experiencias y saberes. Datos

arrojados por el instrumento de observación revelan que los profesores son participes en los proyectos procedentes de instancias educativas superiores.

4.1.2 Descripción de la categoría “Competencias colaborativas docentes”

Al hacer una revisión de la legislación educativa vigente en el Nivel Medio Superior, se encontró que se considera a la colaboración como pieza clave para impulsar la educación. Por ello, para dar respuesta al objetivo que buscó saber si los profesores de la Preparatoria Oficial N° 111 ostentan las competencias concernientes al trabajo colaborativo referidas en el acuerdo 442 se aplicó una escala likert. La utilización de este instrumento de investigación se justifica por la necesidad de contar con indicadores que permitieran conocer el grado de dominio de competencias que cada maestro entrevistado estima tener.

Después del trabajo de campo y la aplicación de los instrumentos, la información extraída se subdividió en dos apartados: *la promoción de la colaboración*, y *la participación en prácticas colaborativas*. La siguiente tabla muestra las categorías en las fueron clasificadas las preguntas, estas sirvieron de base para hacer la presentación e interpretación de resultados (véase la tabla 4).

Tabla 4.
Clasificación de preguntas por categorías

<i>Categorías</i>	<i>Clasificación de las preguntas</i>	
1	Promoción de la colaboración	Preguntas: 2, 4,5,7
2	Participación en prácticas de colaboración	Preguntas: 1,3, 6,8

Fuente: Inspiración del investigador

Posterior a ello, se realizó la agrupación y tabulación de datos en distribuciones de frecuencias, con la finalidad de obtener a groso modo, tanto las puntuaciones de las escalas, como el porcentaje que representa. Los resultados de la primera categoría llamada *promoción de la colaboración* son los mostrados en la tabla posterior (véase la tabla 5).

Tabla 5.

Frecuencias absolutas y porcentuales de competencias relacionadas con la promoción de la colaboración

Ítems	Preguntas/ competencia	Definitivamente	Probablemente	Indeciso	Probablement	Definitivamente
		si %	si %	%	e no %	no %
2	Es promotor de la mejora en su institución a partir del intercambio de experiencias, ideas, conocimientos y propuestas de acción	3(42,9%)	4(57,1%)	0	0	0
4	Diseña planes de trabajo basados en proyectos disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.	0	0	0	1(14,2%)	6(85,8%)
5	Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	3(42,9%)	3(42,9%)	0	1(14,2%)	0
7	Promueve y participa en su comunidad educativa proyectos de participación social.	4 (57,1%)	3(42,8%)	0	0	0

Fuente: Inspiración del investigador

En consideración a la información arrojada en la tabla 5, se puede observar en las respuestas al ítem 2, que el 42,9% de los docentes está plenamente convencido de ser promotor de la mejora en su escuela a partir de la intercambio de experiencias, conocimientos, ideas y propuestas de acción. Mientras que son más los docentes que consideran que probablemente sí lo están haciendo (57.1%). Respecto al ítem 4, es interesante que 6 de los 7 docentes expresara que definitivamente no han diseñado planes de trabajo basados en proyectos disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias en sus alumnos, sólo un docente contestó que probablemente no lo hace. En relación al ítem 7 cuyo cuestionamiento estuvo orientado a averiguar si el docente promueve en su comunidad educativa proyectos de participación social, la autovaloración hecha por ellos mismos revela que si lo hacen, el 57.1% dijo que definitivamente si lo hace y el 42.9% que probablemente sí.

Estos resultados dejan ver que los profesores de esta institución reflexionan si poseer las competencias relacionadas con el intercambio de experiencias, ideas,

conocimientos y propuestas de acción con sus compañeros, así como las que tienen que ver con el apoyo a la promoción del trabajo y aprendizaje colaborativo de sus alumnos, si bien, no a través de la planeación de proyectos disciplinarios e interdisciplinarios con sus colegas, si de forma aislada al interior de sus aulas.

Ahora bien, los resultados de la segunda categoría *participación en prácticas de colaboración* son los expuestos en la siguiente tabla (véase la tabla 6).

Tabla 6.

Frecuencias absolutas y porcentuales de competencias relacionadas con la participación del docente en prácticas de colaboración

Ítems	Preguntas/ competencia	Definitivamente si %	Probablemente si %	Indeciso %	Probablemente no %	Definitivamente no %
1	Aprende de las experiencias de otros docentes	7 (100%)	0	0	0	0
3	Participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica	3(42,9%)	4(57,1%)	0	0	0
6	Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico	0	0	0	3 (42,9%)	4(57,1%)
8	Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.	0	4(57,1%)	0	0	3(42,9%)

Fuente: Inspiración del investigador

Como se puede apreciar en la tabla anterior (véase la tabla 6), las respuestas al ítem 1 son categóricas, el 100% de los entrevistados considera que definitivamente si aprende de las experiencias de otros docentes. Respecto al ítem 3, concerniente a la participación del docente en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica, los 7 profesores revelaron si hacerlo (3 expresaron que definitivamente si lo hacen, y 4 que probablemente sí). Tocante a la pregunta 6 que buscó averiguar si colaboran en la construcción de proyectos de formación integral dirigidos a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes, directivos de la escuela y personal de apoyo técnico pedagógico, las respuestas fueron negativas, el 57,1% expresó que

definitivamente no lo hace, y el 42,9% que probablemente no. Finalmente, en el ítem 8 que estuvo enfocado a conocer si los docentes crean y participan en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa, las respuestas fueron muy contradictorias, pues el 57,1% dijo que probablemente si lo hace, mientras que el 42,9% restante dijo que definitivamente no lo hace.

Las cifras anteriores revelan que los docentes del centro escolar si consideran poseer las competencias relativas al aprendizaje en conjunto, es decir, si aprenden de las experiencias de sus colegas y participan en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica, no obstante, creen no estar desarrollando la competencia relativa a la colaboración en la construcción de proyectos colegiados con otros docentes.

4.1.3 Descripción de la categoría “Interactividad del profesorado”

Esta categoría quedó subdividida en dos subcategorías o indicadores, en ella se hace referencia a la forma en que los docentes se relacionan en el centro de trabajo, los tipos, espacios, lugares y formas en que se da dicha interacción.

Las subcategorías resultaron ser las siguientes: *aislamiento*, *tipos de intercambios* y *naturaleza de la interacción*. Respecto al *aislamiento*, la investigadora preguntó si existía individualismo docente en la institución, la respuesta generalizada de docentes y directivos fue: Si. A continuación explicaron el porqué de esta situación. Una maestra dijo: “Aquí, por lo general, cada quien se rasca con sus uñas, cada quien se enfoca en su materia y sólo se preocupa por lo suyo, incluso, creo que es una tradición de la escuela”. Sobre esto, Antúnez (1999) expresa que los docentes trabajan en parcelas aisladas y que las prácticas educativas individualistas prevalecen en muchos centros escolares.

Igualmente, los directivos dicen estar conscientes de que existe aislamiento del docente. Un directivo mencionó que existe individualismo por egoísmo y celo profesional propios de la época actual, esto hizo recordar a la investigadora algunas de las características de la doctrina económica vigente en la mayor parte del mundo: el neoliberalismo. Trujillo (2005) refiere que valores como la cooperación, la ayuda mutua,

el compartir y la solidaridad no son alcanzables porque no entran en la lógica del capitalismo vigente.

Al hacer la revisión de documentos, tales como los planes de clase de los profesores se pudo observar que el cien por ciento de las actividades diseñadas para sus materias las proyecta en espacios áulicos individuales, es decir, no se perciben actividades interdisciplinarias o colegiadas con sus colegas. Sin embargo, al revisar el programa de estudios de esas materias, no se halló dentro de las cédulas ninguna actividad sugerida para trabajar los contenidos de manera colegiada. Esto hace ver que los programas de estudios que son documentos oficiales propician el trabajo individual del docente y no establecen manifiestamente la idea de que éste trabaje de forma colaborativa entre colegas.

Las observaciones directas realizadas por la investigadora indican que el trabajo individual forma parte de la rutina de trabajo en el centro escolar. No existen grupos colegiados, ni trabajo interdisciplinario, sin embargo, existe apoyo al trabajo del centro y colaboración en grupos aislados.

Algunas líneas escritas por la investigadora en su rejilla de observación sobre el actuar común de varios docentes de esta escuela, observados durante una semana, son las siguientes:

El docente llega apresurado a la dirección, firma su llegada, se dirige a su salón de clases, desarrolla sus actividades planeadas, sale de ese salón, conversa brevemente con el docente que continuará en el grupo y entra a otro a cumplir con su horario. Si le toca estar en algún receso, compra sus alimentos y busca a otro docente para acompañarse. Al final de la jornada laboral, normalmente se le ve con un cúmulo de trabajos en sus manos, se dirige a la sala de maestros, los acomoda en su librero para revisarlos ese u otro día, si le sobran unos minutos dialoga con algún docente que se encuentre en ese lugar sobre alguna actividad pendiente para esa semana, si no, entonces se despide y sale de la escuela (Fragmento de rejilla de observación).

La triangulación de los resultados para esta subcategoría permitió establecer una concurrencia respecto a las prácticas de trabajo individualistas que se dan en este centro escolar.

A la segunda subdivisión de la categoría interactividad del profesorado se le llamó *tipos de intercambios*. Ésta contempla aquello que normalmente tratan cuando interactúan los docentes. Durante las entrevistas se les pidió que describieran los tipos de intercambios que existen entre los profesores de su escuela. Los 7 docentes y 3 directivos entrevistados expresaron que son preponderantemente de tipo académico, esto es, intercambio de materiales, ideas, experiencias de trabajo, estrategias de trabajo, exámenes, planeación, conocimientos. Una de las maestras dijo intercambiar dudas, mientras que otra mencionó que también con sus compañeras hay intercambios afectivos y de amistad.

Es importante señalar que hubo coincidencias de los profesores entrevistados al manifestar que colaboran de forma voluntaria, con aquellos colegas de su área y que la finalidad está enfocada a la mejora de su práctica docente.

A este respecto una maestra dijo:

“Me reúno con la compañera que da la misma materia que yo para ponernos de acuerdo en el libro de texto que vamos a solicitar a los alumnos, también compartimos la planeación, los exámenes que aplicaremos, algunas estrategias de trabajo y materiales, y todo esto lo hacemos porque sabemos que es una forma de desarrollar mejor nuestro trabajo con los alumnos sin desgastarnos tanto”
(Fragmento de entrevista).

Una observación hecha por la investigadora revela que dos docentes comparten exámenes, se percató de ello porque le tocó aplicar el examen de la materia de Pensamiento Numérico y Algebraico a los grupos de primer año, quienes tienen maestros distintos. En un grupo los alumnos expresaron su inconformidad porque algunos reactivos del examen contenían temas que no habían visto con su profesor.

Un maestro comentó que está colaborando con un colega de su área para planear un proyecto de nivelación de alumnos reprobados, él considera que los problemas son más fácil de enfrentar si se tratan de resolver en equipo. Sobre lo anterior, Maldonado (2008) comenta que la colaboración es una acción que nace como consecuencia de un intento permanente por construir y conservar un concepto compartido de un problema.

No obstante, ante la pregunta ¿en qué colabora usted?, buena parte de los profesores dijo reunirse a trabajar con aquellos compañeros asignados por la dirección para ejecutar algún proyecto institucional y/o departamental, o un evento social planeado por la dirección. Esto puede ser una evidencia de que en la institución los docentes realizan un trabajo cooperativo, más no colaborativo, y que se maneja el término colaboración para referirse a la interacción entre docentes, pero sin que esto conlleve forzosamente a un trabajo colaborativo entre profesores.

Sobre este último punto, Zañartu (2003) refiere que no es lo mismo trabajar colaborativamente que cooperativamente. En este último solo existe una distribución de actividades entre los integrantes del grupo, cada uno de ellos se responsabiliza de su tarea asignada para posteriormente juntan los resultados del grupo.

Durante la investigación se tuvo la oportunidad de observar los espacios en dónde suelen darse las interacciones entre docentes. Estas se dan principalmente en los recreos escolares en espacios como la sala de maestros, la cual contiene una gran mesa en la que sólo o en grupos pequeños el docente se sienta a trabajar, comer o revisar trabajos. Los que tienen relaciones de amistad o afinidad de materias comparten experiencias, saberes, preocupaciones, dudas, estrategias de trabajo, etc. En el pasillo de la dirección, que es el lugar donde se localiza el mostrador con la hoja de firmas, también, ocasionalmente se dan diálogos apresurados sobre asuntos escolares.

A la última de las subcategorías de la categoría interactividad entre el profesorado se le llamó: *la naturaleza de la interacción*. Ésta básicamente tiene que ver en cómo son

las formas en que se da la interacción, es decir, las intervenciones entre dos o más individuos Maldonado (2008). En las entrevistas los profesores refieren que las interacciones con sus compañeros son en su mayoría voluntarias, informales y que se dan de forma natural. Una maestra dijo que estas interacciones más bien son ocasionales. Por su parte, un directivo manifestó que las interacciones que se dan entre docentes deben ser voluntarias porque lo impuesto no funciona. Sin embargo, la investigadora observó que los docentes también interactúan con uno o dos colegas de área en la planeación y desarrollo de proyectos institucionales o concursos estudiantiles que suelen ser obligatorios e impuestos por el departamento. Ante este tipo de actividades, los profesores se someten habitualmente a estas obligaciones, pero se observa en ellos estrés, resignación y molestia.

Un análisis realizado por la investigadora a la “Planeación Institucional para el ciclo escolar 2010-2011” revela la existencia de 20 proyectos departamentales de índole académico, éstos son asignados por la dirección a los profesores del área correspondiente, en algunos casos, a un solo docente, en la mayoría a dos de ellos. La saturación de proyectos de este tipo provoca repulsión de los profesores hacia la idea de colaborar en otras actividades.

A una maestra se le oyó decir con molestia: “Es que nuestros altos jefes piensan que no tenemos la capacidad para generar nuestros propios proyectos, nos imponen sus intereses, sin tomar en cuenta cual es el interés de nuestros alumnos y de la escuela” (Fragmento de observación).

Ella es una docente que tiene años proponiendo la puesta en marcha de proyectos colaborativos interdisciplinarios, que sean prácticos, de interés para alumnos y maestros, y que sobre todo respondan a objetivos propios del centro. A este respecto, López (2005) refiere que una característica del trabajo colaborativo es que los individuos que lo forman se deben obligar a compartir una misma meta y un mismo fin.

Buena parte de los entrevistados manifiesta no tener interés en colaborar en proyectos de esa índole porque son burocráticos y absorben tiempo valioso que pudiera utilizarse para preparar sus clases o bien, en cuestiones académicas más trascendentes para la escuela, no obstante, participan en estos por no tener otra alternativa.

4.1.4 Descripción de la categoría “Manera en que la dirección estimula la colaboración”

Conocer de qué manera lo dirigentes escolares de la Preparatoria Oficial N° 111 limitan o promueven el trabajo colaborativo entre sus docentes, fue uno de los objetivos específicos en este estudio, por eso, la última categoría de esta dimensión se llamó *manera en que la dirección estimula la colaboración conjunta*. Dentro de ésta, sólo se identificaron dos respuestas contundentes, las cuales sirvieron para etiquetar las subcategorías. La primera fue *no la estimula*, y la segunda *da apertura*. Las frecuencias porcentuales de respuesta se presentan en la siguiente figura 2 (véase la figura 2).

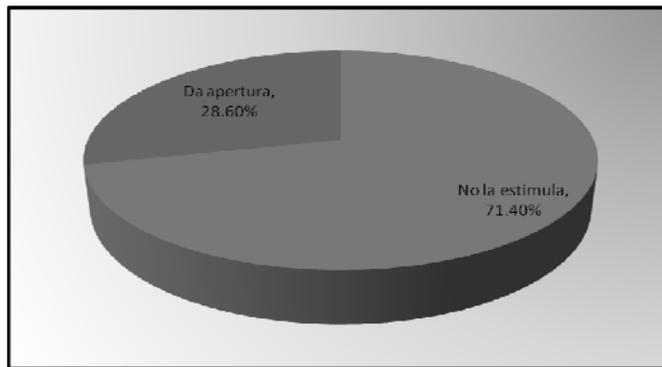


Figura 2. Composición porcentual de la manera en que la dirección estimula la colaboración (Datos recabados por el autor).

No la estimula fue la respuesta más mencionada por los docentes entrevistados. Es importante mencionar que las respuestas fueron tajantes y secas. “La dirección no estimula ni promueve el trabajo conjunto” fue señalado por una maestra, “y aunque ellos no te dicen que no lo hagas, tampoco te dicen hazlo, como resultado solo se colabora de forma aislada para conseguir fines distintos”, agregó. Todos los entrevistados consideran que es deber de los directivos promover el trabajo conjunto.

La otra respuesta de los docentes fue *da apertura*, una minoría de ellos considera que la dirección estimula la colaboración conjunta no negándoles la oportunidad de hacerlo. Ellos dicen observar una tendencia favorable de los directivos hacia el trabajo conjunto de los docentes, (que no se realiza) algunos ven con buenos ojos el que desde hace un año se haya dotado a los profesores de una sala de maestros para que se sienten a planear actividades.

Respecto a lo anterior, a los directivos también se les preguntó de qué manera estimulan la colaboración conjunta entre los docentes. La respuesta general fue “dando apertura”. La subdirectora escolar mencionó que únicamente hace falta que los docentes propongan proyectos colegiados para que la dirección otorgue la autorización.

A fin de conocer más a fondo la manera en qué se promueve la colaboración, se preguntó a los docentes ¿en su escuela se toman decisiones conjuntas y se planea en conjunto?, las respuestas fueron muy similares, el 85.7% contestó: “No”, sólo una maestra dijo: “En algunos casos”. Los docentes externaron su desencanto porque no se les toma en cuenta para tomar decisiones, ni para planear algunas actividades. En relación a esto se obtuvieron los siguientes comentarios: “Aunque hay reuniones de docentes convocadas por la dirección, en estas no se planea en conjunto, se pide presencia, no se toman decisiones conjuntas, cada quien se limita a ejercer sus asignaciones”, “No, ni siquiera para planear los eventos sociales como el día de las madres, o la bienvenida”, “a veces nos piden sugerencias para algún evento social, pero en la mayoría ellos deciden y sólo nos dicen que nos toca hacer”, “para hacer la planeación institucional nos distribuyen partes y al final se intenta articular”.

Las respuestas de los directivos ante la misma pregunta fueron diametralmente opuestas. Ellos expresan categóricamente que si se planea en conjunto y que las decisiones en el centro escolar se contribuyen por la mayoría. Ante esto, un directivo expuso: “Siempre, de dos a siete personas deciden”.

Resulta relevante mencionar lo que plantea el Acuerdo 449 sobre las competencias que definen el perfil del director escolar en el nivel medio superior. Este documento establece en su artículo 5 que el director debe involucrar a los docentes, personal administrativo, alumnos y padres de familia en la toma de decisiones para la mejora del centro, también refiere que le corresponde coordinar la construcción de proyectos de formación integral dirigidos a los alumnos en forma colegiada con los docentes de la escuela.

Como parte del análisis de las observaciones a las situaciones presentadas en esta categoría, la investigadora percibe que la dirección no promueve el trabajo conjunto, no se planea en conjunto, el docente no toma parte de las decisiones del centro, ello ha generado en los docentes sentimientos de resentimiento, rechazo y desapego hacia las actividades que planea la dirección. También percibe que el cuerpo docente no se implica en el trabajo conjunto porque descarga esa responsabilidad en el cuerpo directivo.

Asimismo, las observaciones de la investigadora revelan que los directivos proyectan al semestre tres reuniones con personal docente. Pero en estas no se promueve el trabajo colaborativo. La primera se hace al inicio del semestre, en esta se informan los indicadores de deserción, aprobación y aprovechamiento global, también, se da a conocer la planeación institucional, las expectativas académicas, la distribución y responsables de los proyectos departamentales, calendario de eventos escolares y sus responsables. En ocasiones se piden sugerencias a docentes para la planeación de algunas actividades. Otra reunión se realiza después de la aplicación de la primera evaluación parcial, aquí el director presenta los resultados de aprovechamiento académico y se pide a los docentes el diseño individual de actividades de nivelación de alumnos reprobados, también se abordan temas generales. La última reunión se programa en la recta final del semestre, en ella se asignan responsables para los eventos de clausura y egresión, y se informa de las fechas en que se realizarán los talleres de verano de actualización docente.

Como puede verse los periodos de trabajo en donde se reúne a la totalidad del personal docente se dedican esencialmente a regular aspectos relacionados a todo el

centro escolar, se trabaja para los fines del equipo directivo y del sistema, esto es, para coordinar la escuela.

La triangulación de los datos obtenidos por los distintos instrumentos de recolección permite visualizar gran discrepancia entre las respuestas de los docentes y las de directivos. Por ejemplo la gran mayoría de profesores encuestados considera que no se estimula la colaboración desde la dirección, y las observaciones de la investigadora revelan lo mismo, sin embargo, el cuerpo directivo opina si hacerlo.

Finalmente, al hacer el análisis de esta primera dimensión se pudo vislumbrar que en esta institución escolar no se vive una cultura de colaboración, sin embargo, de manera ocasional, voluntaria y aislada los docentes comparten materiales y estrategias de trabajo. También, interactúan con compañeros de área para la ejecución de proyectos de departamento. Las reuniones bimestrales programadas por la dirección son otra modalidad de interacción.

4.2 Análisis de la dimensión “Facilitadores de la colaboración”

La segunda dimensión concentró su análisis en examinar los factores que facilitan la colaboración docente. La ordenación de respuestas resultó en 2 categorías: la existencia de condiciones necesarias y las ventajas que ofrece.

4.2.1 Descripción de la categoría “Existencia de condiciones necesarias”

Uno de los objetivos de la investigación buscó conocer si en la Preparatoria Oficial N° 111 existen las condiciones necesarias para planear un trabajo más cercano entre docentes, por ello se creó una categoría que intentara responder a dicho objetivo.

De esta categoría se desprenden 3 subcategorías. Resulta relevante mencionar que en la primera subcategoría los resultados fueron constantes, pues la totalidad de los docentes y directivos entrevistados mostró su *agrado por el trabajo colaborativo*, no

obstante, refieren que es difícil, porque hay situaciones que lo limitan. Una maestra dijo que si les dieran tiempo dentro del horario se implicaría en actividades colegiadas. Otros docentes exteriorizaron que les agrada porque éste reporta aprendizajes para ellos y sus alumnos y que es imprescindible realizarlo si se quiere un cambio e innovación educativa. Esto también lo revela Muzri (2006), quien después de haber aplicado un programa de trabajo colaborativo para el área de inglés, sus participantes declararon su agrado debido a que les hizo experimentar nuevas formas de trabajo benéficas para ellos y pasa sus alumnos.

El segundo indicador de esta categoría es *el ambiente de trabajo agradable*. Al cuestionar a los docentes sobre los aspectos que pudieran facilitar la proyección de un trabajo colaborativo conjunto en su escuela, ellos refieren entre sus respuestas a las relaciones personales afectuosas y cordiales entre el personal. Una entrevistada piensa que sin un ambiente de trabajo cordial no podría haber trabajo colaborativo. El cuerpo directivo coincidió en ello. Algunos entrevistados consideran que cualidades de los docentes, tales como no ser egoísta puede facilitar la colaboración conjunta. La observación de la investigadora constata que en general se vive un ambiente armónico y cordial entre los docentes y hacia los directivos. Al cruzar lo expuesto en este párrafo se encontraron concurrencias en las respuestas de los participantes, éstas revelan que el ambiente de trabajo agradable que se vive en esta institución educativa puede beneficiar la instauración de prácticas colaborativas conjuntas.

Respuestas aisladas de los entrevistados refieren al tamaño del centro como un facilitador del trabajo colaborativo en el sentido de que es más fácil mantener la interacción cuando la escuela es pequeña debido a que no hay muchos miembros implicados y esto agiliza la comunicación y coordinación de actividades. Además, los docentes consideran que la existencia de un espacio de trabajo destinado exclusivamente para docentes puede beneficiar la colaboración entre ellos. Uno de los directivos hace alusión al estilo de liderazgo del director como un aspecto que puede facilitar la colaboración docente.

Un indicador más de esta categoría es la existencia de *competencias genéricas comunes* que se busca promover y desarrollar en el alumnado y que vinculan a todas las materias. Sobre este indicador, docentes y directivos concordó en que la existencia de un marco común de competencias en todas las materias del plan de estudios propicia la necesidad del trabajo colegiado. Una maestra explico: “Hay que tener un objetivo en común para empezar a trabajar colegiadamente, ya lo tenemos, ahora nuestro objetivo es desarrollar las mismas competencias genéricas para todo el alumnado”, mientras que otra entrevistada agregó: “Considero que las competencias transversales favorecen el trabajo colaborativo porque ellas están en sí mismas diseñadas para poder realizar proyectos interdisciplinarios, que favorezcan un aprendizaje más holístico, precisan para ello una planeación conjunta, porque no se podrían llevar a cabo de forma aislada”

El análisis del documento denominado META (Modelo Educativo de Transformación Académica), en el marco de la reforma curricular establece que la idea central de la reforma es que los alumnos de bachillerato cuenten con una serie de competencias comunes o transversales, para ello recomienda trabajar en torno a campos disciplinarios o áreas del conocimiento con el propósito de lograr competencias interdisciplinarias.

De acuerdo a lo observado, la investigadora deduce, que el mismo planteamiento de la reforma está demandando que los docentes se involucren en actividades interdisciplinarias, para ello, es necesaria una vinculación de las asignaturas existentes en el plan de estudios con los ejes propios de las competencias. Sobre esto, López (2005) señala que si no existen tareas similares, acciones comunes y no se comparten enfoques afines de la enseñanza es muy improbable que se origine un trabajo conjunto.

Como puede verse, tanto las entrevistas a docentes y directivos, como el análisis de documentos y la observación de la investigadora convergen en lo mismo: la existencia de competencias comunes que se busca promover en el bachiller demanda el desarrollo de un trabajo conjunto entre docentes.

Es importante subrayar que los resultados expuestos en esta categoría “existencia de condiciones necesarias”, se ajusta a lo referido por Antúnez (1999), quien menciona que un contexto de trabajo agradable, la presencia de espacios de autonomía suficientes para docentes y la existencia de cauces y órganos para viabilizar la participación en la gestión de la institución, son condiciones necesarias si se quiere aspirar a un trabajo conjunto.

Finalmente, es necesario mencionar que la pregunta ¿existen las condiciones necesarias para planear un trabajo colaborativo conjunto en esta escuela? fue el preámbulo para que los docentes expresaran los factores que lo obstaculizan, por ejemplo, algunos de ellos después de decir que les agrada este tipo de trabajo y que el ambiente es cordial, inmediatamente hicieron alusión a la falta de tiempo, la falta de un líder y la falta de flexibilidad en horarios.

4.2.2 Descripción de la categoría: Ventajas que encuentran los docentes al trabajo colaborativo

Analizar las ventajas y desventajas que encuentran los docentes de la Preparatoria N° 111 al trabajo colaborativo fue uno más de los objetivos de la investigación. En este estudio, las ventajas representan aquellas condiciones beneficiosas, es decir las bondades que los profesores atribuyen al trabajo colaborativo. Este rubro resultó ser muy vasto ya que los docentes hicieron mención de una gran gama de ventajas que finalmente quedaron resumidas en 7 indicadores.

Se aprende de los demás, junto con se puede ser un mejor docente fueron los indicadores más mencionados, los entrevistados están seguros que trabajar así resulta en aprendizajes útiles de gran beneficio para su labor como docentes, por ejemplo, una maestra revela haber comprendido más sobre la aplicación del modelo por cuadrantes que plantea la reforma, a través de la interacción que tuvo con una colega que cuenta con 29 años de experiencia en la docencia, que en los cursos de actualización a los que ha asistido. Otra, expresó que la colaboración con su compañera de área, le ha dotado de más estrategias, conocimientos y recursos que le han permitido mejorar su labor como

docente. Lucero (2005) confirma lo anterior al decir que aumenta el aprendizaje de los miembros debido a que se enriquece la experiencia de aprender, mientras que Hargreaves (2006) dice que la colaboración abre paso al crecimiento profesional.

De igual modo, un directivo señaló: “Al trabajar colaborativamente yo me percaté de que mi colega es eficiente, y en lugar de ponerme en su contra, me puedo motivar a ser igual o mejor que él, entonces se van creando empatías, no antagonismos, eso genera mejora en la práctica docente”. Como producto de sus observaciones la investigadora refiere que su práctica ha mejorado y se ha enriquecido debido a la interacción constante que ha mantenido con dos compañeras del centro.

El análisis del documento denominado Acuerdo 447 que establece el perfil del docente revela como parte de las competencias docentes a la siguiente: “aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica”. Este planteamiento dejar ver la notoria relación que se le atribuye a la colaboración docente y al aprendizaje que de esta pueda surgir. Igualmente, el Plan Institucional relaciona al trabajo colegiado con la mejora profesional aunque no lo vincula directamente con el aprendizaje del docente.

Los indicadores *se logran objetivos comunes* y *se reduce la carga de trabajo* fueron mencionados dentro de las respuestas. Los docentes creen que es más factible llegar a la meta común si todos se involucran activamente en las tareas del centro, pero de manera colaborativa y coordinada. Respecto a la reducción de la carga de trabajo, sólo una pequeña parte de los entrevistados dijo que la colaboración les beneficia porque les permite ahorrar trabajo y esfuerzo, y eso aminora su carga de trabajo, incluso a uno de ellos se le oyó decir: “Dos manos y dos hombros son mejor que uno, eso indiscutiblemente aligera la carga ya que ahora somos dos, o tres o más los que la llevamos”, mientras que otro con tono de convencimiento expresó:

“El trabajo colegiado ha demostrado su eficiencia y eficacia en el sentido de que trabajar con otros compañeros del área o de materia te facilita el trabajo cuando tu llegues a tu grupo, muchas dudas que tenías, tal vez en ese momento, se te disipan, aparte mejoras y la planeación que muchas veces es extenuante, el trabajo se

complementa y se logran los objetivos, en suma: se puede hacer un buen trabajo, y aparte les ahorramos trabajo a los muchachos” (Fragmento de entrevista).

Tocante a estos dos puntos se puede recordar lo que López (2005) halló en su estudio en el que refiere que la colaboración reduce el exceso de trabajo, debido a que los docentes se comparten cargas y presiones derivadas del intenso trabajo. Por su parte, Lucero (2005) añade como beneficio el logro de objetivos más ricos en contenido, ya que congrega propuestas y soluciones de los miembros del equipo.

La triangulación de instrumentos de recolección de datos permitió visualizar algunas divergencias sobre este indicador. Por ejemplo, las entrevistas revelan que a través del trabajo colegiado se logran objetivos comunes y se reduce la carga de trabajo, no obstante, ni el documento META (Modelo Educativo de Transformación Académica), ni la Planeación Institucional del Centro hacen referencia al logro de objetivos y la reducción de la carga de trabajo como beneficios de la colaboración docente.

Resulta relevante que el 71.4% de docentes indicó que a través de la participación en trabajos colaborativos *se fortalecen y desarrollan competencias docentes*. Una maestra mencionó:

“Es una forma de trabajo compartida en la que aprendemos a socializar el conocimiento, en esta era en la que vivimos, era de la información, aunque sea a nivel micro podemos desarrollar redes de colaboración, de comunicación y sociabilización de la información” (Fragmento de entrevista).

Sobre esto, Jiménez y Jiménez (2004) reconocen a la colaboración como una forma de enriquecimiento mutuo y como estrategia de desarrollo de habilidades. El documento denominado META (Modelo Educativo de Transformación Académica), concuerda con ello al mencionar que la realización de seminarios orientados al trabajo colegiado de calidad por zonas académicas, resulta en ventajas para el docente, tales como desarrollo profesional y dominio de competencias de orden científico, disciplinario, teórico, metodológico y tecnológico.

Por su parte la Planeación Institucional del Centro dentro del programa de gestión académica para el ciclo escolar vigente, marca dentro de sus objetivos el desarrollo de competencias docentes a través de cursos de actualización y la integración de los docentes en grupos colegiados y academias por campo disciplinar. El cruce de los datos anteriores deja ver el reconocimiento de que la colaboración docente promueve el desarrollo de competencias.

En opinión de los interrogados, el hacer un trabajo conjunto *optimiza resultados de todo el centro*, ellos consideran que al trabajar colaborativamente el resultado se enriquece porque se nutre de ideas y propuestas compartidas, “lo que no se le ocurre a uno se le ocurre a otro” comentó una maestra. Otra comentó: “Se puede realizar un trabajo de mayor calidad, se enriquece con la experiencia de los compañeros”. Coincidentemente, los 3 directivos confirmaron que al trabajar colaborativamente se genera un trabajo más organizado y se mejoran los índices de aprovechamiento. Es como lo menciona López (2005), ella revela que un beneficio es el aumento de la eficiencia que repercute en escuelas más eficientes. La colaboración estimula el progreso escolar impulsado desde dentro Hargreaves (2005). Sobre esto, el análisis del documento META (Modelo Educativo de Transformación Académica) reveló que se piensa a la colaboración como pieza clave para impulsar la educación. A partir de la triangulación de las entrevistas y uno de los documentos, se advierte que el hacer un trabajo conjunto optimiza resultados de todo el centro. Sin embargo, el documento relativo a la Planeación Institucional del Centro no refiere en ninguno de sus apartados a la optimización de resultados como beneficio de la colaboración docente.

Es importante mencionar que los docentes consideran que el trabajo colaborativo *fortalece los vínculos personales y afectivos*, por ejemplo, una entrevistada dijo que se afianzan vínculos afectivos y se vuelve más fuerte la colaboración, a otra se le oyó decir que crea buenas relaciones armoniosas y solidaridad entre los docentes que colaboran. En relación a ello un directivo expresó: “La persona se siente satisfecha, contenta de lo que está haciendo, los mantiene unidos, como necesitando uno del otro, si yo necesito de

usted, entonces la busco y dejo a un lado mis cuestiones personales muy particulares y se van integrando lazos afectivos como compañeros, como profesionales” Lo anterior resulta cierto en el sentido de que el trabajar con otros en espacios de colaboración ha abierto a la investigadora las puertas para conocer mejor a los compañeros y entablar relaciones de amistad.

Hubo respuestas aisladas muy importantes, por ejemplo un profesor dijo que el estar con un compañero de materia en espacios de colaboración le otorga mayor *seguridad* en su trabajo, porque él tiene apenas dos años impartiendo álgebra y su colega quien es más experimentado en el área le disipa sus dudas, eso le aminora el estrés, y al mismo tiempo lo compromete y lo motiva a seguirse preparando. Hablando específicamente de la seguridad, Muzri (2006) señala que en períodos de incertidumbre, los docentes hallan más respuestas en el intercambio profesional que en los cursos a los que acuden. Sobre esto mismo, López (2005) hace alusión a la seguridad y al apoyo moral que el docente obtiene de tal colaboración y que hace que ante contextos de estrés, ansiedad e inseguridad recurra más a él.

Resulta interesante lo que una de las participantes mencionó cuando se le preguntó cómo se siente al estar en espacios de colaboración, con una mueca de satisfacción dijo: “Me siento contenta, apoyada, completa como profesional y sobre todo, valorada”.

Una reflexión de la investigadora apunta a la colaboración como fuente de seguridad para el docente, pues sabe que está trabajando en la misma sintonía y que va por la línea correcta porque hay otro(s) colega que avala(n) el trabajo también.

Ni, el documento META (Modelo Educativo de Transformación Académica), ni el Proyecto Institucional del Centro hacen referencia a los vínculos personales y efectivos como producto de la colaboración docente.

Por otro lado, es conveniente aquí señalar que el análisis exploratorio de las ventajas también reportó las desventajas, y estas fueron señaladas por los entrevistados

casi simultáneamente. La desventaja más señalada fue “absorbe tiempo”, docentes y directivos consideran que aún cuando el trabajo tiene múltiples ventajas, esto reporta mucho tiempo de los participantes y no todos lo tienen, una profesora manifestó que el trabajo colaborativo es un proceso más lento, porque hay que escuchar y consensar y eso lleva tiempo.

4.3 Análisis de la dimensión “Obstáculos de la colaboración”

El objetivo general de este estudio se enfocó en la identificación y análisis de los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111, por ello esta tercera dimensión se encauzó en explorar si existen indicadores que muestren la existencia de obstáculos que estorban o limitan la colaboración docente en ese centro de trabajo. Como se mencionó al inicio del capítulo, la dimensión consta de 4 categorías, éstas se explican ampliamente en párrafos posteriores.

4.3.1 Descripción de la categoría “Factores culturales”

Hargreaves (2003) refiere que la cultura está compuesta por las actitudes, opiniones, valores, prácticas, hábitos y formas de hacer las cosas dentro de un grupo de profesores o dentro de un colectivo. Cuando se preguntó a los profesores si había factores culturales que podrían obstaculizar la colaboración docente, el 71.4% de los profesores y el 33.3% de los directivos mencionó a la “*idiosincrasia del mexicano*”. Ellos consideran que al mexicano le gusta trabajar solo y es individualista porque así se siente más seguro y porque no sabe trabajar en equipo. En relación a esto, Rodríguez (2003) menciona que el trabajador mexicano es individualista porque suele ser muy desconfiado, este autor aclara que esto se debe a la represión a la que ha sido sometido a lo largo de los siglos. Padrón (2007) apunta que el individualismo forma parte de la cultura del profesorado y se encuentra arraigado en las estructuras de trabajo docente.

Es interesante el testimonio que dio un directivo ante la misma pregunta:

“ El individualismo no es sólo un sello característico de los centros escolares, sino de todo mexicano, tenemos como ejemplo los raquíticos y nefastos logros deportivos de las disciplinas en las que se participa en equipo, como el caso de la selección de fútbol, basquetbol, etc. cosa que no sucede en las disciplinas o deportes individuales, tenemos el ejemplo de Ana Gabriela Guevara, Lorena Ochoa y de grandes boxeadores que han puesto en alto el nombre de México, pero cuando se les ha puesto a trabajar con otros en conjunto, simplemente no rinden”
(Fragmento de entrevista).

Es importante mencionar que uno de los entrevistados relacionó al individualismo docente con la *cultura propia del centro escolar*, más bien que con la cultura del mexicano. La maestra refiere que cada escuela tiene su propia forma de trabajo, sus rutinas establecidas, sus tradiciones y prácticas de trabajo docente, y que en la institución por tradición se trabaja casi siempre de forma aislada.

Las observaciones de la investigadora revelan que efectivamente la cultura de trabajo de este centro escolar se caracteriza por tener un alto grado de individualismo, no se tiene delimitada una cultura de trabajo conjunto. En los últimos ocho años no se ha realizado trabajo colegiado y esto ha resultado en el auge de tendencias individualistas.

La consulta al Plan Institucional del Centro reveló que se tiene contemplado el trabajo colegiado en el centro escolar, aunque no dice específicamente en que momentos del ciclo se implementará, también, se menciona la participación individual o en grupos aislados que habrán de tener los docentes en proyectos departamentales.

Al hacer el análisis de esta categoría se detectó un indicador atípico. Un solo entrevistado relacionó a las prácticas individualistas con factores de tipo social. La profesora dijo con pesadumbre que el individualismo del docente es propio de la época actual, y es un sello que la globalización neoliberal ha puesto no solo a México, sino al mundo entero. Textualmente dijo: “Los docentes fuimos formados bajo la influencia de este sistema hegemónico mundial que exagera el individualismo”, la profesora

considera que esto ha llevado a los profesores a desarrollar una profesión fundamentada solo en la obediencia y la competición entre colegas.

4.3.2 Descripción de la categoría “Factores organizacionales”

Esta categoría hace referencia a la forma en que está constituida la organización escolar del centro. Una buena parte de los docentes considera que la *ausencia de tiempos comunes* entre los profesores y los horarios apretados limita en gran manera el que se pueda planear un trabajo colegiado. Ellos comentan que la forma en que están estructurados los horarios no les permite involucrarse activamente con otros compañeros. Por ejemplo, una maestra dijo con enfado: “cuando quiero ponerme de acuerdo con mi colega de materia para saber cómo le vamos a hacer para sacar el proyecto de valores, se me dificulta porque él trabaja en días en que yo no vengo, y aparte, el viene por la mañana y yo por la tarde, definitivamente, así es difícil trabajar colaborativamente”.

Los directivos revelan estar conscientes de que los horarios de los docentes limitan en gran manera la colaboración que pudiera darse entre estos, sin embargo, excusan la situación al referir que ellos tratan de acomodar tales horarios a las necesidades de los docentes, (la mayoría trabaja en otras escuelas) siempre procurando que nadie salga afectado y que todos estén satisfechos. También, comentan que no hay un parámetro legal que induzca al directivo a obligar al maestro a regalar de su tiempo para el trabajo colegiado, un directivo exclamó: “Más bien, es un trabajo de persuasión y de concientización del docente... el día que el maestro lo sienta como una necesidad, entonces ese día lo vamos a crear y de verdad que se va a avanzar”.

El análisis a la Ley General de Educación, al documento META (Modelo Educativo de Transformación Académica) y al Plan Institucional del Centro no contempla la existencia de tiempos comunes destinados al trabajo colaborativo. Sobre el tema, Antúnez (1999) expresa que en México, la legislación escolar fija que la jornada de trabajo del maestro se consagre enteramente a la impartición de clases sin prever ni gratificar o remunerar tiempos para las tareas de planeación y ejecución de actividades colaborativas.

Observaciones realizadas por la investigadora en los últimos años en este centro escolar evidencian la ausencia de tiempos comunes dotados a los docentes para la planeación de trabajo colegiado y la poca disponibilidad de los docentes a regalar de su tiempo para cualquier actividad extra-clase, incluyendo el trabajo conjunto.

Después de recoger y analizar los datos correspondientes a esta categoría desde distintos ángulos, se advierte que hay coincidencias en cuanto a la falta de tiempo y la forma en que se integran los horarios de los docentes como factores limitantes para el trabajo colegiado en esta escuela.

Otro indicador que causa molestia en los docentes es la *existencia de grupos numerosos*. Manifestaron los docentes con tono de queja que atender a grupos de más de 50 alumnos es agotador, les reporta sobrecarga de trabajo y les absorbe tiempo, esto, en su opinión limita la colaboración porque el maestro se preocupa más por preparar sus clases, revisar tareas, cuadernos y exámenes, que por colaborar con sus compañeros. Coincidentemente, los directivos creen que el número elevado de alumnos que se tiene en cada grupo obstruye la colaboración, pero dicen estar supeditados por las decisiones impuestas desde los altos mandos, mismas que no se pueden cambiar aunque se considere oportuno.

Revelaron los profesores no colaborar con otros, porque la *burocracia* les consume tiempo, es preciso aquí señalar, que ellos consideran como parte de ésta a los informes, llenado de formatos y proyectos departamentales. Con resignación una maestra dijo: “Por atender estas tareas, descuidamos otros asuntos que podrían ser de más provecho para nosotros y nuestros alumnos, la verdad, es que estamos concediendo excesiva importancia a proyectos provenientes del departamento”. Sobre esto, Antúnez (1999) señala que el afán del sistema educativo por regular y controlar todo, sirve en poco o tal vez nada para alcanzar los objetivos que lo justifican: favorecer la coordinación y colaboración a través del trabajo en equipo.

Resulta significativo lo referido en el Artículo 22 de la Ley General de Educación, en el sentido de que se recomienda a las autoridades educativas revisar constantemente los trámites y procedimientos, a fin de lograr una simplificación y disminución de las cargas administrativas de los docentes a fin de conseguir más horas efectivas de clase y en general, de lograr la prestación de un servicio educativo más eficiente.

En este sentido, es conveniente señalar que las observaciones realizadas por la investigadora manifiestan que si bien ha habido una disminución considerable en el papeleo y llenado de formatos e informes por parte de los docentes de la institución, todavía se le abruma con cargas administrativas. Tal parece que en realidad la política educativa sigue valorando más la obtención de un producto y la eficacia en el logro de resultados que la puesta en marcha de procesos de colaboración apremiantes.

El último indicador de esta categoría fue *la falta de promoción desde la dirección*. Aún cuando en la dimensión 1 de este capítulo se hizo referencia a este indicador como parte de las características de la práctica colaborativa en la institución, la investigadora consideró conveniente de hacer hincapié en este factor que de forma importante limita el trabajo colaborativo en ese centro de trabajo. El 71.4% de los docentes considera que la dirección no promueve ni estimula el trabajo colaborativo y que si debería hacerlo. Nuevamente, la investigadora percibe que el cuerpo docente no promueve el trabajo conjunto porque delega totalmente esa labor al área directiva. Sobre esto, Escamilla (2006) señala que el cuerpo directivo tiene que fungir como promotor de la participación y supervisor del trabajo colaborativo. Esto resalta su papel como líder y precursor en la labor de hacer converger las acciones de todo su equipo de trabajo a fin de obtener mejores resultados.

El Proyecto Institucional del Centro contempla dentro de sus actividades programadas para este ciclo escolar la integración de los docentes en grupos colegiados y la programación de sesiones de trabajo, sin embargo, observaciones de la investigadora revelan que ha transcurrido la mitad del ciclo y todavía no se materializan estos planes.

Al cuestionar a uno de los directivos sobre el mismo punto, este reveló con preocupación: “Es algo que hemos descuidado, solo estamos aprovechándolas reuniones bimestrales para reunir a docentes y abordar aspectos generales, no para trabajar en colegio, sin embargo, lo hacemos con la finalidad de que no se invierta el tiempo particular del docente, y también, para que no se pierda el tiempo académico...” y agregó “pero es una necesidad, no podemos evitar creer que es una necesidad, debemos procurar dedicar más tiempo al trabajo colegiado, al trabajo colaborativo del docente”. Es así como en el cruce de datos confirma la falta de promoción de la colaboración desde la dirección escolar.

4.3.3 Descripción de la categoría “Factores laborales”

La tercera categoría de esta dimensión es la concerniente a aquellas situaciones de índole laboral que frecuentemente limitan o frenan la colaboración en el centro. De este rubro se desprendió un único indicador: *laborar en varias escuelas reduce el tiempo*. Sandoval (2001) menciona que las difíciles condiciones laborales que tienen que sobrellevar los maestros, entre ellas, la segmentación de horas de trabajo en diversas escuelas, frena la planificación colectiva de actividades. Resulta relevante que doce de los catorce docentes que laboran en la institución trabajen en más de una escuela, y que buena parte de los entrevistados exprese como obstáculo para el trabajo colaborativo este hecho. Ellos relacionan directamente esta situación con la *falta de tiempo*. Se escucharon expresiones como: “tengo que salir corriendo de aquí a mi otra escuela ¿a qué hora me siento a trabajar con mis compañeros?” o “trabajar en varias escuelas me reduce el tiempo”, otro mencionó: “tal vez si trabajara exclusivamente aquí, podría considerar esa posibilidad”. Frases como esas revelan que la segmentación de horas de trabajo en varias escuelas reduce el tiempo de los docentes y lo conducen a trabajar de forma aislada sin enrolarse en actividades colegiadas. Por su parte, un directivo dice estar consciente de esa situación que imposibilita en gran manera la idea de un trabajo colegiado.

Las observaciones realizadas revelan que este es un hecho bien cierto. Por ejemplo los directivos convocan con días de anticipación a reuniones de carácter general y es

frecuente ver a profesores que no asisten o llegan tarde porque, o bien trabajan en otra escuela y su otro directivo no le otorga el permiso, o su horario no coincide con el de la reunión.

Sin embargo, esta circunstancia laboral tiene raíces más profundas, por ello, después de haber escuchado a los docentes decir que el trabajar en varias escuelas frena la colaboración docente, la investigadora con naturalidad preguntó: ¿por qué trabaja en varias escuelas? la respuesta unánime fue de asombro e incredulidad por la pregunta y correspondió a lo que la investigadora ya suponía: “ porque necesito ganar más dinero” , una maestra lo expresó así: “Si las horas clase estuviesen mejor pagadas no tendríamos que andar corriendo en dos escuelas”. Esto es tal como lo plantea Sandoval (2001) cuando señala que existe una lucha constante por aumentar horas frente a grupo aunque sea en varias escuelas, como maniobra para ganar más dinero, con el resultante aumento de carga de trabajo y reducción del tiempo para planear trabajos conjuntos.

El análisis a la Ley general de Educación contempla este problema y por ello propone lo que a la letra dice: “El Estado otorgará un salario profesional para que los educadores alcancen un nivel de vida decoroso para su familia; puedan arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfruten de vivienda digna; así como para que dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional” y luego agrega: “Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social”. Lo anterior hace evidente dos cosas: por un lado, en teoría se exalta la intención de mejorar la situación laboral del docente, y por otro, se práctica una política educativa que en nada ayuda al docente. Resulta ocioso mencionar que en la realidad de incontables profesores mexicanos esto es un gran problema, por lo que se echan en falta elementos concretos que apoyen esta situación laboral.

4.3.4 Descripción de la categoría “Factores profesionales”

La última categoría de la dimensión es la correspondiente a elementos obstaculizadores de tipo profesional. Está quedó dividida en tres indicadores y en base a los datos arrojados en la investigación, dos indicadores resultaron estar empatados (véase la figura 3)

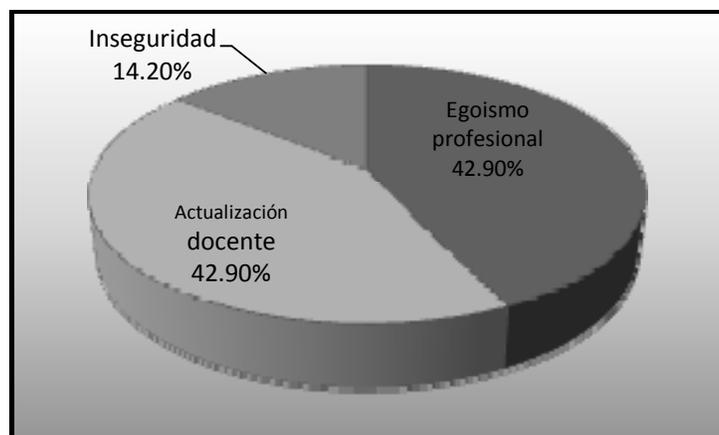


Figura 3. Composición porcentual de los factores profesionales que obstaculizan la colaboración (Datos recabados por el autor).

El primer elemento profesional obstaculizador fue *egoísmo profesional* con un peso del 42.9%. El celo profesional según la literatura es aquel sentimiento que hace que un profesional crea que una situación o bien del que disfruta pueda ser conseguido por otro (Murillo y Becerra, 2009). Estos autores asocian el término celo con *envidia*, y refieren a esta como la expresión de celos profesionales. También señalan que el *egoísmo* reúne conceptos como el individualismo y la poca solidaridad. Los docentes entrevistados señalan que el docente decide aislarse y no trabajar colaborativamente porque no le gusta ni ser observado ni compartir lo que ha logrado. Sólo uno de los tres directivos mencionó este rubro y se refirió a él con el término “canibalismo entre docentes”. Respecto al egoísmo, un participante expuso con gracia:

“Yo creo que muchos docentes piensan y razonan que le ha costado su dinero, su esfuerzo y su trabajo y dicen, bueno que al otro maestro también le cueste ¿o no?, no quieren compartir lo que saben y si tienen algún nuevo material o han asistido a nuevos cursos o seminarios, difícilmente sueltan la información. Pero no debería

ser así, yo creo que eso tiene que ver con ciertas actitudes ante la vida, es decir, estas cuestiones de trabajar colaborativamente si no lo aprendiste desde pequeño, difícilmente lo vas a trabajar ya de grande. Es tan acentuada la manera en que somos individualistas y egoístas en esta sociedad consumista que difícilmente la gente entiende con claridad la importancia de compartir lo que ha aprendido” (Fragmento de entrevista).

La investigadora no se ha percatado directamente de alguna actitud de este tipo.

El siguiente indicador correspondió a la *actualización docente*. Los entrevistados consideran que el docente prefiere trabajar solo y no se incorpora ni promueve la colaboración con sus colegas porque las maestrías, diplomados y cursos a los que asiste le reducen grandemente su tiempo. Refieren que el docente está saturado de tareas escolares dentro y fuera de su horario de trabajo, por lo que no puede dedicar tiempo a “otras actividades” como el trabajo colegiado.

En este sentido hay que señalar que, de acuerdo a las observaciones realizadas a los docentes del centro, se encontró que de los 14 que componen la plantilla, 4 cursan actualmente maestría, 4 cursos de especialización y 3 están en diplomados.

Otro de los indicadores para esta categoría fue *la inseguridad*, uno de los entrevistados manifestó que en algunas ocasiones los profesores se aíslan porque les falta seguridad, debido a fuertes carencias académicas y temen evidenciarse ante sus compañeros. Hablando de ese tipo de personas, el director escolar expuso con ironía: “A veces no se trabaja en equipo porque el docente tiene temor de ser descubierto académicamente o desnudado académicamente, ese es otro elemento por el que mucha gente se niega y se resiste a participar, aunque suene a risa, eso pasa y es muy común”. Sobre ello, López (2005) señala que en algunas ocasiones, hay docentes que desde una práctica profesional individualista, sienten la colaboración como una amenaza personal por la necesidad que les crea el expresar sus saberes y opiniones ante sus compañeros.

Las observaciones no lograron identificar explícitamente este indicador, por eso, la investigadora regresó al campo a preguntar ¿le agrada que le observen en sus clases? Obteniendo en la mayoría de los casos un categórico “sí”. Sólo una maestra dijo titubeante “no” y expresó que no le gusta que la juzguen.

Finalmente, después de haber escuchado las distintas respuestas relacionadas con los obstáculos a la colaboración en el centro, a fin de conocer el impedimento más determinante que obstruye o estorba al trabajo colaborativo, como consulta final la investigadora preguntó a los participantes cuál creían que era el reto más difícil para establecer un trabajo colaborativo entre colegas. Se encontró que la totalidad de entrevistados, llámense docentes o directivos, apuntan al factor tiempo como el que más dificulta la planeación de un trabajo colegiado en la institución. Antúnez (1999) también alude como una de las condicionantes que tiene gran influencia en la intencionalidad de desarrollar procesos colaborativos, a la disponibilidad de tiempo suficiente.

Este capítulo expuso los resultados de la investigación y las palabras referidas por los entrevistados auxiliaron a una mejor comprensión del tema. Se ha pretendido plasmar con sencillez y claridad la glosa de los datos obtenidos en las distintas fuentes. También, se han descrito uno a uno los más significativos y se han interpretado conforme a los objetivos planteados para el estudio y desde lo referido por la literatura consultada en la investigación. El proceso realizado en este capítulo establece un significativo avance hacia la conformación de las conclusiones que se abordan en el siguiente capítulo. A partir de los informes anteriores es factible identificar los factores que inciden sobre las prácticas colaborativas del profesorado.

Capítulo 5. Conclusiones

El resumen y la discusión de los resultados emanados del proceso de recopilación de información, son presentados en este capítulo que incluye: los hallazgos del estudio sobre los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111 de la zona escolar 014 del estado de México y las conclusiones fundamentadas por los resultados en relación a las preguntas y objetivos bosquejados en el primer capítulo de esta tesis.

El capítulo inicia con una síntesis de los principales hallazgos del estudio, refiriendo los datos más relevantes de cada una de las dimensiones presentadas como resultados en el capítulo 4 y los resultados inesperados. Inmediatamente, se incorporan algunas recomendaciones sobre las aplicaciones prácticas derivadas de los hallazgos de la tesis, posteriormente se muestran los alcances y las limitaciones surgidas a lo largo y ancho del proceso investigador, las debilidades del estudio y la proyección de líneas de investigación futuras concernientes a la temática estudiada.

El capítulo termina con una conclusión general de la investigación y algunos cuestionamientos que establecen el punto de partida para nuevas investigaciones. Se espera que el recorrido por este capítulo suministre la comprensión de la problemática abordada en el estudio y el paso a unas propuestas capaces de perfeccionar las prácticas colaborativas de la institución escolar.

5.1 Principales hallazgos

De acuerdo a los resultados obtenidos en las fuentes de investigación y partiendo del análisis de las tres dimensiones en las que fue dividido éste: *características de la práctica colaborativa, facilitadores de la colaboración y obstáculos de la colaboración*, se generan a continuación los hallazgos más importantes de la investigación:

La primera dimensión estuvo orientada a explorar la manera en que los profesores de la Preparatoria Oficial N°111 del Estado de México colaboran entre ellos, el significado que dan al trabajo colaborativo, y la manera en que los dirigentes escolares promueven el trabajo colaborativo entre sus docentes. En el análisis de los datos, se encontró que para los docentes el trabajo colaborativo se relaciona con el intercambio de ideas, experiencias, propuestas, saberes, tiempo, conocimientos, y también con el apoyo y contribución a las actividades planeadas por la dirección escolar.

Es relevante mencionar que los docentes consideran ser colaborativos porque apoyan a las actividades que les son confiadas desde la dirección. Esto, revela que para los docentes el significado de colaboración y cooperación es equivalente. Ambas concepciones las presentan como si fueran lo mismo, sin embargo, en la práctica adoptan formas muy distintas. Zañartu (2003) explica que en el trabajo cooperativo existe una distribución de tareas entre los miembros del grupo y cada uno de ellos se hace responsable de su asignación, al final se juntan resultados, mientras que en el colaborativo se intercambian ideas, experiencias, conocimientos, etc. y existe una correspondencia entre un grupo de sujetos que saben diferenciar y contrastar sus opiniones de tal modo que llegan a crear un proceso de construcción del conocimiento (Maldonado, 2008).

La colegialidad docente es una materia pendiente en la institución. Aún cuando existe cierta interacción de los docentes con sus colegas, y se está consciente de la necesidad de efectuar un trabajo colaborativo, existe un marcado individualismo en el accionar cotidiano de los profesores. Una de las causas principales del aislamiento es la

falta de tiempo para planear actividades conjuntas con sus colegas. Más adelante se describe ampliamente este obstáculo para la colaboración.

Existen intercambios en el plano informal y colaboración en grupos aislados, éstos se adaptan a los tiempos e intereses de cada docente, son voluntarios, de tipo académico, y están condicionados al tipo de relación que consigue establecer el profesor con sus colegas, incluso se han obtenido algunos resultados. El profesor solo, o en pequeños grupos, realiza esfuerzos para sacar adelante los proyectos departamentales, considerados por él burocráticos por ser impuestos. Las reuniones bimestrales programadas por la dirección son otra modalidad de interacción.

En relación al objetivo que buscó saber si los docentes de la muestra seleccionada despliegan las competencias referentes al trabajo colaborativo reseñadas en el acuerdo 442, al analizar el porcentaje de la autoevaluación realizada por cada participante, se encontró que los entrevistados, reflexionan si poseer las relacionadas con el intercambio de experiencias, ideas, conocimientos y propuestas de acción, así como las que tienen que ver con el apoyo a la promoción del trabajo y aprendizaje colaborativo de sus alumnos, no a través de la planeación de proyectos disciplinarios, si de forma aislada al interior de sus aulas. Sin embargo, el 100% de ellos manifiesta no estar desarrollando la competencia relativa a la colaboración en la construcción de proyectos colegiados con otros docentes.

El trabajo conjunto no es una costumbre o experiencia formal fomentada desde la dirección. El profesorado descarga esa responsabilidad en el cuerpo directivo, mientras que la dirección espera que de los docentes surja la necesidad de planear trabajos colegiados. Un hallazgo relevante del estudio, es que el docente se resiente por no ser tomado en cuenta en las decisiones del centro. Contradictoriamente el equipo directivo dice sí hacerlo. La Legislación Educativa contempla como competencias del director escolar el que sea capaz de involucrar a los docentes en la toma de decisiones para la mejora del centro.

Sobre la segunda dimensión que estuvo encaminada a dar respuesta a los objetivos que exploraron los factores que facilitan la colaboración docente en el centro escolar, la existencia de condiciones para planear un trabajo colegiado, las ventajas y desventajas que encuentran los docentes al trabajo colaborativo y, la disposición de los docentes hacia el trabajo colaborativo se encontró lo siguiente:

100% del profesorado muestra estar dispuestos a involucrarse en prácticas colaborativas futuras si en la escuela se generan las condiciones para hacerlo, su agrado por el trabajo colaborativo puede ser un factor favorecedor. El que existan relaciones afectuosas entre el personal y un ambiente de trabajo agradable puede abrir la puerta al trabajo colegiado. Un punto importante es que los participantes consideren que la existencia de competencias genéricas comunes para el alumnado puede favorecer la necesidad de un trabajo conjunto entre docentes.

En esta investigación, la colaboración entre docentes es considerada beneficiosa por profesores y cuerpo directivo, opinan que colaborando aprenden y se enriquecen, logran objetivos comunes y desarrollan competencias docentes. Los participantes relacionan directamente a la colaboración con el desarrollo y la mejora profesional. Respecto a documentos oficiales, se encontró en este estudio que refieren numerosos beneficios al trabajo colegiado. Los resultados también muestran que los docentes se sienten bien al interactuar con sus compañeros en espacios de colaboración y aprecian positivamente los vínculos personales que a través de esta actividad se establecen, aunque encuentran como desventaja para la colaboración que ésta exige tiempo.

Respecto a la tercera dimensión, relacionada con el objetivo que buscó explorar la existencia de obstáculos que estorban o limitan la colaboración docente en ese centro de trabajo, los hallazgos fueron los siguientes:

Los docentes encuentran numerosas limitaciones para el desarrollo de un trabajo colaborativo. Dentro de los *obstáculos de tipo cultural*, se encontró que atribuyen el aislamiento del docente a la idiosincrasia del mexicano, consideran que a este le gusta

trabajar solo y es individualista porque así se siente más seguro y porque no sabe trabajar en equipo. Otros factores culturales mencionados por los participantes son la cultura del propio centro escolar y la influencia del neoliberalismo que fomenta el individualismo.

En relación a los *factores organizacionales*, los resultados refieren que la ausencia de tiempos comunes entre los docentes y los horarios repletos de actividades escolares coartan considerablemente la colaboración entre ellos y hace dificultosas las aspiraciones a un trabajo colegiado. Colaborar demanda tiempo y el profesor se limita a trabajar dentro de las circunstancias que les brinda la distribución de su carga horaria en la institución. El marco educativo vigente y los documentos del centro no contemplan la existencia de tiempos comunes retribuidos que se destinen al trabajo colaborativo. Esto, revela notoriamente la falta de interés de las Leyes Educativas Mexicanas por la colaboración, y dejar ver las contradicciones de un sistema que ansía tener docentes exitosos a través de un sistema avaro que no otorga condiciones flexibles para desarrollar un trabajo más rico.

Dentro de este mismo rubro, se halló que la existencia de grupos numerosos les reporta a los profesores sobrecarga de trabajo y absorción de tiempo, esto entorpece la colaboración docente. Los resultados también mostraron que la burocracia consume tiempo valioso del profesor, a juicio de ellos, dentro de esta se hallan los proyectos de departamento que no consideran como propios y que suelen generar procesos de cooperación simulados, que conllevan tiempo precioso que bien pudiera utilizarse en la puesta en marcha de procesos de colaboración apremiantes surgidos desde dentro del centro.

El último hallazgo de tipo organizacional fue la falta de promoción desde la dirección escolar del centro. Los docentes consideran que la dirección no promueve ni estimula el trabajo colaborativo y que es su deber hacerlo. Los directivos creen que es algo que han descuidado, pero no asumen como suya la responsabilidad. La Legislación Educativa vigente establece como competencia del director la promoción de proyectos colegiados con los docentes de la escuela.

Ahora bien, dentro de los *obstáculos de tipo laboral* se halló que en su mayoría, los entrevistados consideran que trabajar en varias escuelas reduce el tiempo de los profesores y frena la colaboración docente. Los contratos por horas en varias escuelas como estrategia para ganar más dinero y la sobrecarga de trabajo que ello genera, resultan ser una barrera significativa que reduce el tiempo del docente y que estorba a las aspiraciones de un trabajo conjunto.

Asimismo, dentro de los hallazgos se encontraron *factores de tipo profesional* que obstaculizan el trabajo colaborativo docente. Uno de ellos fue el *egoísmo profesional*. La mitad de los entrevistados señala que el docente decide aislarse y no trabajar colaborativamente porque no le gusta compartir lo que ha logrado. La otra mitad, atribuye a la *actualización del docente* un peso importante, el profesor prefiere trabajar solo y no se incorpora ni promueve la colaboración con sus colegas porque las maestrías, diplomados y cursos a los que asiste le reducen grandemente su tiempo.

5.2 Recomendaciones

5.2.1 A las Autoridades Educativas

- Las Leyes Educativas deben establecer de forma clara y manifiesta lineamientos que faciliten y refuercen la colaboración entre el profesorado y las condiciones para promoverla. Dentro de estos, la asignación de tiempos comunes no lectivos remunerados para el desarrollo de proyectos educativos colegiados.
- Otorgar a los centros escolares mayor autonomía para que diseñen sus propios proyectos de manera colaborativa, desde sus necesidades, eliminando siempre que sea posible la burocracia y la responsabilidad de los docentes hacia los proyectos departamentales. Así, se evitaría, que el papeleo y el desinterés que sienten los docentes por los proyectos impuestos impidan el desarrollo de la colaboración.
- Cumplir con lo estipulado en la Ley General de Educación respecto al otorgamiento de un salario profesional decoroso y la conjunción en un solo centro escolar de las horas que el docente tiene fragmentadas en distintas escuelas, ello,

con el fin de que pueda arraigarse en una sola comunidad escolar y disponer del tiempo necesario para la preparación de sus clases y para planear proyectos colaborativos con sus colegas.

5.2.2 Al cuerpo directivo de la institución

- Ante la realidad descrita en el primer apartado de este capítulo, las autoridades escolares deberán plantearse la necesidad de ejercer un liderazgo proactivo que esté a la cabeza en la promoción del trabajo colaborativo, entendiendo a este como una tarea articulada, consensada, compartida, y no como la suma de individualidades.
- Debido a que en el centro escolar no se tiene una definición clara sobre el trabajo colaborativo y cooperativo, se recomienda que desde la dirección se planeen cursos de actualización para docentes y directivos sobre las bases teóricas del trabajo colegiado, beneficios, hallazgos que explican su eficacia, la diferencia entre el trabajo colaborativo y cooperativo y que desde allí se impulse y se dé seguimiento al trabajo colegiado.
- La dirección debe involucrar más al cuerpo docente en la toma de decisiones siempre que sea posible, de tal forma que éste se sienta valorado y se perciba a sí mismo como un individuo que tiene voz y voto en la organización escolar. Difícilmente podrá lograrse avanzar hacia un trabajo colaborativo si en la institución no se toman decisiones de forma consensada a partir del intercambio de ideas.
- Dar libertad a los profesores para que ellos mismos busquen y propongan proyectos conjuntos que den respuestas a sus necesidades, sin imponerles proyectos predeterminados. O en su defecto, impulsar desde la dirección proyectos colaborativos interesantes e innovadores, que impliquen al profesorado de tal forma que éste se sienta tomado en cuenta y perciba a la colaboración como necesaria para el logro de objetivos comunes.

- Convendría que en la planeación institucional se establezca como parte inherente de la identidad y cultura escolar al trabajo colaborativo del profesorado y dar preferencia al desarrollo de éste frente a otras tareas.
- Es necesario reorganizar los horarios escolares de los maestros y brindarles la flexibilidad en tiempos y espacios para que puedan dedicarse realmente a planear, desarrollar y evaluar proyectos colaborativos para sus fines comunes.
- Seguir favoreciendo el clima de confianza que se vive en la comunidad escolar, ya que éste facilita las prácticas colaborativas.

5.2.3 *Al cuerpo docente de la institución*

- Los profesores deberán estar convencidos de que solo la suma de sus actuaciones individuales puede dar respuesta a las innumerables demandas del contexto, y que es un hecho irreversible la necesidad de participar en actividades colegiadas que exigen de ellos tiempo y esfuerzo.
- Continuar favoreciendo ese clima de armonía, confianza, apoyo y ayuda mutua que los caracteriza como cuerpo docente, ya que sólo bajo ese contexto se desarrolla de forma más efectiva la colaboración.
- Asumir al trabajo colaborativo como una necesidad y un medio para desarrollar objetivos compartidos.
- Reflexionar sobre los efectos adversos que puede tener para la institución escolar las prácticas individualistas de los docentes y sobre el uso del trabajo colaborativo como una herramienta imprescindible para el perfeccionamiento y la mejora profesional.
- Los docentes no deberán esperar a que las autoridades educativas y directivas fomenten el trabajo conjunto, ni dejar a la casualidad el diseño de proyectos colaborativos, hace falta que se conviertan en líderes propositivos que buscan la construcción de una nueva cultura escolar basada en la colaboración.

5.3 Alcances y limitaciones

Este estudio puede ser considerado por el cuerpo docente y directivo del centro escolar estudiado, como un instrumento para el autoanálisis. Puede servir de parámetro para iniciar los cambios que resulten en la mejora de la cultura de trabajo docente. El fomentar la cultura de trabajo colaborativo y colegiado constituye una necesidad de capital importancia para el centro de trabajo, y en sí misma crea un plus en el desarrollo de competencias docentes.

Un alcance específico de este estudio se centró sólo en la descripción de los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111 y en la interpretación de lo que significa para sus docentes el trabajar en forma colaborativa, ante ello, una limitación es la ausencia de una propuesta de práctica docente basada en la innovación de las relaciones en el colectivo docente bajo un paradigma de trabajo colaborativo opuesto al trabajo individualista.

Ya que este estudio se ajustó a una investigación acotada a la identificación de los agentes que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo y la forma característica en que trabajan los docentes de la preparatoria estudiada en su ambiente natural y espacial, los resultados presentados en este trabajo de tesis no deben pensarse como “típicos o representativos” de todo el Nivel Medio Superior en la zona escolar 014 del Estado de México, ni deben aplicarse por extensión a otras preparatorias que viven realidades de trabajo diferentes, sólo podrían servir de indicativos o ejemplos de lo que podría estar sucediendo con el tema del trabajo colaborativo en algunos otros colectivos escolares.

Entre las limitaciones del estudio se halla el haber incluido un cuestionario de exploración “tipo likert” para dar respuesta a un objetivo de investigación, y su análisis únicamente se limitara a un sencillo cálculo de frecuencias absolutas y porcentuales con su descripción e interpretación correspondiente, sin incluir un análisis a través de medidas estadísticas de tendencia central como la media aritmética.

Otra limitación fue la premura con la que se realizaron las entrevistas y no porque los participantes se negaran a facilitar las respuestas, sino que sus horarios de trabajo “apretados” no permitieron en muchos casos explayarse en sus contestaciones. También porque surgieron múltiples dificultades en cuanto a las fechas previstas para las entrevistas, esto hizo que la investigadora tuviera que abordar varias veces a los docentes para contactar nuevas citas. Pese a esto, es conveniente aquí señalar, que la participación de los entrevistados fue más accesible en las entrevistas y conversación espontánea que en el cuestionario likert, lo cual refleja que se halla la necesidad de expresarse y de ser escuchado, de explicar de forma libre y franca sus apreciaciones y frustraciones.

5.4 Futuras investigaciones

Las reflexiones expuestas en este estudio dejan inquietudes que abren la puerta a nuevas investigaciones, entre las que se mencionan las siguientes:

- Esta investigación puede ser tomada como plataforma para realizar investigaciones que quieran conocer por separado cada uno de los obstáculos y facilitadores de la colaboración docente.
- Un trabajo más exhaustivo y riguroso sobre las ventajas de la colaboración.
- Se puede profundizar más en la contradicción que existe en el uso de los términos “colaboración” y “cooperación” que son mencionados por los docentes participantes como sinónimos pero que implican cosas diferentes.
- Se puede investigar si la vocación del docente tiene relación con la colaboración.
- Hacer un estudio para saber si variables de tipo socio demográficas como el tamaño de la escuela o características de antigüedad interfieren en la planeación de proyectos colegiados en la Preparatoria Oficial N° 111.
- Ahondar en el tema de las competencias del docente, a través de una metodología mixta, con instrumentos validados, para conocer de forma más precisa si los profesores de la Preparatoria Oficial N° 111 poseen las competencias concernientes al trabajo colaborativo contempladas en el acuerdo

442 por el que se establece el perfil para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada.

- Realizar un estudio específico para saber si los docentes de la preparatoria estudiada promueven el trabajo colaborativo entre sus alumnos.
- Hacer un estudio específico sobre la posible relación existente entre el grado de asertividad de un docente y su implicación en trabajos colegiados.
- Investigar si el estilo de liderazgo del director escolar tiene relación con el trabajo colaborativo que pueda darse en los profesores.

5.5. Conclusiones finales

Este estudio permitió tener un acercamiento a la cultura de trabajo de la Preparatoria Oficial N° 111 perteneciente a la zona escolar 014 del Estado de México. Proporcionó suficiente información para concluir que la modalidad que parece tener más presencia en la colaboración del docente es a través de interacciones voluntarias e informales que hace con uno o dos colegas, para lograr sus propios fines, aunque igualmente coopera e interactúa en la ejecución de proyectos de departamento. La colaboración es considerada por ellos fructífera, porque a través de esta se aprende y se mejora como profesional de la educación. La colegialidad docente no forma parte de la cultura de trabajo de la institución y la falta de tiempo es el obstáculo más determinante que limita el trabajo colaborativo en el centro escolar. Los docentes no cuentan con horarios comunes para trabajar colaborativamente y no pueden reunirse fuera del horario de clases pues trabajan en varias escuelas.

Es relevante aquí mencionar, que como producto de las entrevistas realizadas a docentes y cuerpo directivo, en las que se puso el dedo en la yaga sobre una problemática que se vive en ese centro escolar, a partir del mes de febrero del presente año (cuando la investigadora ya se encontraba en la fase de redacción de las conclusiones) se echaron a andar tres pequeños y atractivos proyectos colegiados, es decir, uno para cada grado escolar, cuyo móvil es el desarrollo de competencias genéricas en el alumnado. Tales proyectos, fueron planteados desde una minoría de profesores, pero secundados por más

del 50% del cuerpo docente y por el 100% de los orientadores educativos, quienes por ser de tiempo completo se involucrarán y harán de puente entre docentes cuando éstos no puedan comunicarse directamente para informar del avance de las actividades colegiadas.

Esto, pese a ser apenas un pequeño avance, refleja que los cuestionamientos abordados en las entrevistas hicieron mella en los participantes y que la convicción hacia el desarrollo de un trabajo colaborativo, surgió de sus propias reflexiones sobre las ventajas que les puede reportar esta práctica. Sin lugar a dudas, esto complace a la investigadora, ya que percibe que valió la pena implicarse y silenciosamente agitar conciencias en un tema de tal relevancia para la vida académica de su centro de trabajo. Con todo, ahora toca el turno al cuerpo directivo escolar de dar impulso y asistencia a dichos proyectos, y tomar conciencia de que una cultura de colaboración exige esfuerzo compartido e inversión de tiempo lectivo, mismo que debe ser proporcionado a los docentes para que den seguimiento a sus proyectos colegiados. Si no se consigue esto, entonces se continuarán desperdiciando recursos como el talento, conocimiento, capacidades, habilidad y potencial del profesor, todo ello en detrimento de la educación.

Referencias

- Acuerdo 447. Secretaria de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación del 29 de octubre de 2008. México. DF.
- Agnes van Z. (2004). Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. *Revista Educacao e pesquisa*, 30(2), 301-313. Recuperado el 30 de octubre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29830208>
- Álvarez, R.M. (2009). La investigación etnográfica: Una propuesta metodológica para Trabajo Social. *Revistas Científicas y Arbitradas de la UNAM*. (20). 73-97. Recuperado el 30 de octubre de 2010 en <http://www.journals.unam.mx/index.php/ents/article/view/20211/19199>
- Antúnez, S. (1999) El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar* (24). 89-110. Recuperado el 2 de octubre de 2010 en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf>
- Báez, M., Ontiveros, C., y Castilla, M. (s.f.). *El diseño metodológico: La importancia de ordenar y sistematizar los datos*. Recuperado el 30 de octubre de 2010 en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Didactica%20de%20EGB%20y%20de%20educacion%20especial/256%20-%20Baez%20Ontiveros%20y%20Castilla%20-%20FEEyE.pdf>
- Bravin, C. y Pieri, N. (2008). *Documento metodológico orientado para la investigación educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Recuperado el 30 de octubre de 2010 en <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/documentometodologico.pdf>
- Camacho, S. R.(2007). *¡Manos arriba!*. México: S.T. Editorial.

- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vigotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*. 5(13), 41-44. Recuperado el 15 de septiembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf>
- Casanova, U.M.O (2008). *Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 en http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0331109-134502/mocu1de1.pdf
- De Angelis, S. (2005). *El diseño de investigación. En Infancia en red. Proyecto Margarita. Segundo plano*. Recuperado el 15 de noviembre de 2010 en <http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/005.pdf>.
- De la Parra, G. J., y Gutiérrez, C.T. (2005). *El trabajo colaborativo y cooperativo: Un estilo de aprendizaje*. Recuperado el 2 de octubre de 2010 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1177566342.pdf>
- Díaz Barriga, A.F., y Hernández, R.G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Recuperado el 3 de septiembre de 2010 en http://www.antropologia.uady.mx/avisos/frida_gerardo.pdf
- Díaz Barriga, A.F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Escamilla, T. S. A. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 20 de septiembre

de 2010 en

http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UAB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0412107-125929/saet1de1.pdf

Escobar, V. R.M. (2009). *Trabajo en grupo y aprendizaje colaborativo*. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 en

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/trabajo_en_grupo.pdf

Fernández, C. M. (2002). El cambio educativo. [*Versión electrónica*]. *Profesorado*.

Revista de Curriculum y formación del profesorado, 6 (1), 1-6. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56760201.pdf>

Flores, F. M., y Flores, E. (2007). *El maestro como trabajador de conocimiento: una perspectiva teórica alternativa para la investigación sobre la práctica docente del maestro desde la administración educativa*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 en

http://sip.mty.itesm.mx/module.php?module=PubDirectives&action=ShowConcentrado&to_print=1¶m_detalle=L00244558&detalle=per:all

Galeana de la O. L.(2009). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos*. Recuperado el 24 de septiembre de 2010 en <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

García, C. B., Loredó, E.J., y Carranza, P. G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión*. Recuperado el 2 de septiembre de 2010 en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.

- Giroux, S., y Tremblay, G. (2009). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Glinz, F. P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2(35), 1-9. Recuperado el 20 de septiembre de 2010 en http://www.rieoei.org/un_acercamiento_trabajo_colaborativo/820Glinz.PDF
- Goikoetxea, E., y Pascual, G. (2002). *Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia*. Recuperado el 21 de septiembre de 2010 en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-10.pdf>
- Gómez, G. M. (2002). *Estudio Teórico, Desarrollo, Implementación y Evaluación de un entorno de enseñanza colaborativa con soporte informático para matemáticas*. Memoria presentada para optar al grado de Doctor. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 27 de octubre de 2010 en <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26874.pdf>
- Gutiérrez, L. L.A. (2009). El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de educar*. 10(19). 171-204. Recuperado el 28 de octubre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164007>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata
- Hargreaves, A. (2003). “Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva”. *Revista Perfiles Educativos*. 15(102), 88-90. Recuperado el 21 de septiembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210208.pdf>
- Hernández, S.R., Fernández, C.C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*.(5ª.ed.). México: Mc Graw Hill.

- Jiménez, G. K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*. 33(2). 95-107. Recuperado el 3 de octubre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44012058007>
- Jiménez, C. A., y Jiménez, E. (2004). *Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria*. Recuperado el 13 de septiembre de 2010 en www.rioei.org/deloslectores/593Jimenez.pdf
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, 1(1). Recuperado el 4 de noviembre de 2010 en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Legrand, L. (1999). Celestin Freinet. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* 13 (2), 425-441. Recuperado el 22 de septiembre de 2010 en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freinets.pdf>
- Ley General de Educación. Publicada el 13/07/1993. Última reforma publicada el 19 de agosto de 2010. México: Decreto del H. Congreso de la Unión
- Lomelí, A.C.; Serna, R.A y Ponce, C. S.(2008) *¿Qué opinan los profesores universitarios de su trabajo colaborativo*. Memoria no publicada. Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de http://www.ciie.cfie.ipn.mx/2domemorias/documents/m/m13b/m13b_57.pdf
- López, H.A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral no publicada Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.
- Loreto N. O. C. (2008). *Identificación de la cultura de trabajo en equipo en el departamento de bioanálisis del hospital universitario de Caracas, para definir estrategias de cambio*. Trabajo Especial de Grado. Vicerrectorado Académico de

Estudios de Postgrado del Área de Ciencias Administrativas. Universidad Andrés Bello

Lucero, M. M. (2005). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 25 de septiembre de 2010 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>

Maldonado, P. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: una experiencia en educación superior. *Laurus revista de Educación*. 14(28), 158-180. Recuperado el 25 de septiembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111716009>

Maldonado, P. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus. Revista de Educación*. 13(23). 263-278. Recuperado el 2 de septiembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76102314>

Material “*Reforma Curricular de la Educación Media Superior*” (2008). Dirección General de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. [*Versión Electrónica*]. *International Insitute for Qualitative Methodology*, p.1-53. Recuperado el 20 de octubre de 2010 en <http://161.116.7.34/recerca/fitxa7-cast.htm>.

Moreno, R. M. G. *La educación por competencias en el Nivel Medio Superior: Una estrategia integral y participativa*. Presentado en XII Congreso de docentes con participación internacional. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Murillo, E. P. y Becerra P.S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. *Revista*

Educación. 16(350), 375-399. Recuperado el 2 de febrero de 2011 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_16.pdf

Murzi, V. M. (2006). *La colaboración como estrategia de desarrollo personal y profesional del profesorado universitario*. Recuperado el 4 de septiembre de 2010 <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre06aniversari/article10.pdf>

Padrón, F. G. (1996). *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de Educación Primaria en Tenerife: Un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula*. Disertación doctoral no publicada. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de la Laguna

Pazos, L. (1998). *La globalización. Riesgos y Ventajas*. México: Diana.

Quecedo, L. R., y Castaño, G. C.(2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*. (14). Recuperado el 2 de noviembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17501402>

Rayas, P. J. (2009). *La formación permanente de los colectivos de profesores*. Recuperado el 2 de septiembre de 2010 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at15/PRE1178944978.pdf>

Robles, P.A.D. (2004). Estrategias para el trabajo colaborativo en los cursos y talleres en línea *Revista Comunidad Formadores*. (3), 1-9. Recuperado el 20 de septiembre de 2010 en http://e-formadores.redescolar.ilce.edu.mx/revista/no3_04/Trabajo%20colaborativo.pdf

Rojas, S.R. (1998). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés

Rodríguez, E.M. (2003). *Psicología del mexicano en el trabajo*. México: Mc Graw Hill

Rodríguez, S. C., Pozo, L.T., y Gutiérrez, P. J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 12(2). 289-305. Recuperado el 5 de noviembre de 2010 en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

Salamanca, C.A.B., y Martín-Crespo, B. C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa *Revista Nure investigación*, (26), 1-5. Recuperado el 6 de noviembre de 2010 de http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_26.pdf

San Fabián, M. J. L. (2008). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista Participación Educativa*. Recuperado el 2 de octubre de 2010 en http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_3/lacoordinaciondocente.htm

Sandoval, F. E (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. (25), 1-18. Recuperado el 18 de septiembre de 2010 en <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>

Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de Secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(32), 305-335. Recuperado el 18 de octubre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003215.pdf>

Silva, A. (s.f). *Investigación cualitativa: Una reflexión*. Recuperado el 22 de octubre de 2010 en

<http://segmento.itam.mx/Administrador/Uploader/material/Descubra%20sus%20Sentimientos.PDF>

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J.C. (2000). La educación y sociedad del conocimiento. *Revista Cuadernos de pedagogía*, (288), 82-86. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 en http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2007/12/de_p.html
- Tejada F.J. (2000). La educación en el marco de una educación global: Algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-14. Recuperado el 30 de septiembre de 2010 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf>
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Trujillo, M. M. (2005). *Introducción a las Ciencias Sociales. Un enfoque Interdisciplinario, crítico y constructivo*. México: Esfinge
- Urquiza, A., Meersohn, C., y Torrejón, M.J.(2005). La realidad de lo improbable: Colaboración, una manifestación social marginal. *Revista Mad* 1(12), 1-10. Recuperado el 20 de octubre de 2010 en <http://www.revistamad.uchile.cl/12/paper04.pdf>
- Velasco, O. J. (2003). La investigación etnográfica y el maestro. *Tiempo de educar. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*. 4(7), 153-169. Recuperado el 1 de noviembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31100706.pdf>

Zañartu, C. L.M.(2003). Aprendizaje colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista Contexto Educativo*. 5(28). 1-10. Recuperado el 10 de septiembre de 2010 en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Zarzar, Ch. C. A. (2010). *Gestión del conocimiento*. México: Grupo Editorial Patria.

Apéndice A:

Tabla 1.
Matriz de fuentes analizadas para triangulación de información

Categorías e indicadores	Fuente	Profesor	Investigador	Directivos		Profesor
	Instrumento	Entrevista	Rejilla de observación	Entrevista	Doctos.	Escala likert
Dimensión 1. Características de la práctica colaborativa						
<u>Significado que dan los docentes al trabajo colaborativo</u>						
• Apoyo a compañeros y a actividades de la institución		X	X	X		
• Compartir: ideas, saberes, experiencias, propuestas		X	X	X		
• Hacer tarea en conjunto		X	X	X		
• Escucha propositiva		X	X	X		
<u>Competencias colaborativas docentes</u>						
• Autovaloración de competencias		X				X
<u>Interactividad entre el profesorado</u>						
• Aislamiento o individualismo		X	X	X	X	
• Tipos de intercambios		X	X	X	X	
• Naturaleza de la interacción		X	X			
<u>Manera en que los directivos estimulan la colaboración</u>						
• Apertura		X	X	X	X	
• No se estimula		X	X	X	X	
Dimensión 2. Facilitadores de la colaboración						
<u>Existencia de las condiciones necesarias</u>						
• Agrado de los docentes por el trabajo colaborativo		X	X	X		
• Ambiente de trabajo agradable		X	X		X	
• Existencia de competencias genéricas comunes		X	X	X		
<u>Ventajas que encuentran los docentes al trabajo colaborativo</u>						
• Se aprende de los demás		X	X	X	X	
• Se puede ser un mejor docente		X	X	X	X	
• Logro de objetivos comunes		X	X	X	X	
• Reducción de carga de trabajo		X	X	X		
• Desarrollo de competencias y habilidades docentes		X	X	X	X	
• Optimización de resultados		X	X	X		
• Fortalecimiento de vínculos personales y afectivos		X	X	X		
Dimensión 3. Obstáculos de la colaboración						
<u>Factores culturales</u>						
• Idiosincrasia del mexicano		X	X	X		
• Cultura del centro escolar		X	X			
<u>Factores organizacionales</u>						
• Ausencia de tiempos comunes						
• Grupos numerosos		X	X	X		
• Burocracia		X	X			
• Falta de promoción desde la dirección		X	X	X	X	
<u>Factores laborales de los docentes</u>						
• Laborar en varias escuelas		X	X	X		X
• Falta de tiempo		X	X	X		
<u>Factores profesionales</u>						
• Egoísmo y celo profesional		X	X	X		
• Actualización docente		X	X	X		
• Inseguridad		X		X		

Apéndice B: **Guía de entrevista sobre la colaboración de profesores**

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar específico: _____

Datos del entrevistado

Puesto:

Años de servicio:

Horas frente a grupo:

Número de escuelas donde trabaja:

Introducción

Estoy realizando un proyecto de tesis el cual ha surgido de una problemática de esta institución, relacionada con la colaboración de docentes. El propósito de este estudio es Identificar y analizar cuáles son los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Preparatoria Oficial N° 111. Usted ha sido seleccionado porque ha laborado en este centro de trabajo más de 3 años, y esto permite la posibilidad de identificar fácilmente la cultura de trabajo y de colaboración de la institución y la comprensión de los efectos de ello en su práctica docente.

Características de la entrevista

Confidencialidad y duración acorde a los tiempos del entrevistado.

Preguntas

1. ¿Es usted un profesor colaborativo?
2. ¿Cómo define usted ese rol?
3. Si usted se considera a sí mismo un profesor colaborativo ¿en qué colabora usted?
4. ¿Promueve usted el trabajo colaborativo entre sus alumnos?
5. Describa los tipos de intercambios que existen entre los profesores de su escuela?.
6. ¿toman decisiones juntos?
7. ¿planean juntos?
8. ¿personas que lo impulsan dentro del centro.?
9. ¿son espacios informales naturales o espacios impuestos?
10. ¿Puede citar algún ejemplo reciente de la manera en que colaboró en la escuela y con los compañeros.
11. Le agrada trabajar colaborativamente con sus compañeros?
12. Cómo se siente al estar con sus compañeros en espacios de colaboración.
13. ¿Hay oportunidades para los profesores de aprender en comunidad en su escuela?
14. ¿Existen las condiciones necesarias en su escuela para planear un trabajo más cercano entre docentes
15. ¿el individualismo forma parte de la cultura del profesorado?
16. ¿Le agrada que le visiten u observen en su salón de clases?
17. ¿Qué aspectos facilitan el trabajo colaborativo en su escuela?
18. ¿Qué aspectos dificultan el trabajo colaborativo en su escuela?
19. ¿Cuál es el reto más difícil para establecer trabajo colaborativo entre colegas?
20. ¿De qué manera la dirección estimula la colaboración entre profesores?
21. . ¿Podría señalar algunos ejemplos?
22. ¿Cuáles son las ventajas que ve al trabajo colaborativo?
23. ¿Cuáles son las desventajas que ve al trabajo colaborativo en su escuela?

**Apéndice C:
Rejilla de observación**

Nombre del observador	
Fechas	

Espacios físicos	Tipo de colaboración
Sala de maestros	
Biblioteca	
Dirección escolar	
Patios	
Pasillos	
Cafetería escolar	

Apéndice D:

Autovaloración de competencias colaborativas del docente

Marque con una "X" la alternativa de la respuesta que refleje más su nivel o grado de competencias colaborativas que estima tener

En donde:

DS = Definitivamente *sí*

PS = Probablemente *sí*

I = Indeciso

PN = Probablemente *no*

DN = Definitivamente *no*

1. Competencia: Aprende de las experiencias de otros docentes

DS	PS	I	PN	DN
----	----	---	----	----

2. Competencia: Es promotor de la mejora en su institución a partir del intercambio de experiencias, ideas, conocimientos y propuestas de acción

DS	PS	I	PN	DN
----	----	---	----	----

3. Competencia: Participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.

DS	PS	I	PN	DN
----	----	---	----	----

4. Competencia: Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.

DS	PS	I	PN	DN
----	----	---	----	----

5. Competencia: Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

DS	PS	I	PN	DN
----	----	---	----	----

6. Competencia: Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.

DS	PS	I	PN	DN
----	----	---	----	----

7. Competencia: Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.

DS	PS	I	PN	DN
----	----	---	----	----

8. Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

DS	A	I	PN	DN
----	---	---	----	----