



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE

Escuela de Graduados en Educación

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Los Profesores y la Cultura de la Colaboración en una Escuela Normal

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta:

Francisca Maya Muñoz

Asesor Titular

Dr. Manuel Flores Fahara

Asesora Tutora

Mtra. Sandra Rodríguez González

Estado de México

Febrero 2012

Agradecimientos

Agradezco al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, por haber contribuido de manera gratificante y enriquecedora a mi formación profesional.

Así mismo a la Escuela Normal de Atizapán, por permitirme de manera incondicional llevar a cabo esta investigación.

A la Mtra. Sandra Rodríguez González, por su gran apoyo para lograr esta meta.

A mis lectoras (Mtra. Alejandra Montaña Robles y MEE Ana Cecilia Franco de la Rosa) por su valioso tiempo dedicado a la revisión de este trabajo.

Dedicatorias

A Sharif, Afshin, y Arash por ser los motores en mi vida.

Resumen

En esta investigación se indagó sobre el trabajo colaborativo que se da entre los profesores de una escuela formadora de docentes. Partiendo de la distinción que hace Hargreaves, (2005), entre “culturas de colaboración y colegialidad artificial”. Se plantean preguntas que llevaron a identificar, cuál de estas prevalece en la institución y cuáles son las razones. Se empieza por aplicar un cuestionario a los profesores, con el propósito de conocer las competencias colaborativas que manifiestan tener; contrastando los datos obtenidos con observaciones hechas en sus reuniones de colegiado y las entrevistas aplicadas a la muestra del estudio. Los hallazgos encontrados demuestran a pesar de que los profesores manifiestan tener competencias colaborativas, lo que se encuentra tanto en las observaciones hechas como en las entrevistas, son actitudes de desánimo ante el clima poco adecuado que se vive en las reuniones de academia institucional, aunado a la saturación de trabajo, y la fragmentación de un trabajo donde cada quien hace lo que le corresponde, pero de manera aislada. Aunque hay ciertas minorías, que tratan de hacer cambios más profesionales. Hargreaves ubica más estos hechos como una “simulación segura”, ya que, sólo se asumen las disposiciones de la autoridades”. Pero lo que se necesita desde la perspectiva de los profesores, es una participación mucho más activa, para que las estructuras jerárquicas se tornen más horizontales, con la posibilidad que de manera conjunta se tomen las decisiones, o sea, estén involucrados tanto autoridades como docentes en los acuerdos, sintiendo de esta manera, mayor gusto y compromiso para llegar juntos a las metas que se plantean. De acuerdo a los hallazgos encontrados se puede afirmar que lo que prevalece en la institución es más una “colegialidad artificial”. Por lo que el reto sigue siendo “el cambio” es decir, construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento docente.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 ANTECEDENTES	5
1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	13
1.3. OBJETIVOS.....	15
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	15
1.5 BENEFICIOS ESPERADOS DEL ESTUDIO.....	17
1.6. LIMITACIONES	17
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO	19
2.1 TEORÍA DE ERIKSON Y LAS RELACIONES DE CONFIANZA BÁSICAS PSICOSOCIALES	20
2.2 TEORÍA DE VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE SOCIAL	23
2.3 TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN DE MASLOW	24
2.4 EL CAMBIO EN LOS PROFESORES.....	25
2.4.1 <i>El reto del cambio.</i>	28
2.4.2. <i>El profesor como principal protagonista del cambio.</i>	33
2.5 TRABAJO COLABORATIVO PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS E-A.....	34
2.5.1 <i>Comunidades de práctica en la sociedad del conocimiento.</i>	46
2.5.2 <i>Escuelas que aprenden.</i>	49
2.5.3 <i>Investigaciones sobre colaboración entre maestros.</i>	52
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	58
3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
3.2 PARTICIPANTES.....	60
3.3 INSTRUMENTOS.....	61
3.4 LA VALIDACIÓN	65
3.5 PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN	66
CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	69
4.1 DIMENSIÓN PERSONAL.....	72
4.1.1 <i>Categoría Valores puestos en juego entre profesores.</i>	72
4.1.2 <i>Categoría empleo del diálogo para resolver conflictos.</i>	75
4.1.3 <i>Categoría Interés y Motivación.</i>	76
4.2 DIMENSIÓN SOCIAL.....	78
4.2.1 <i>Categoría participación en actividades de manera conjunta y colaborativa.</i>	79
4.2.2 <i>Categoría Patrones de Interacción.</i>	80
4.2.3 <i>Categoría Relaciones de poder.</i>	83
4.3 DIMENSIÓN PROFESIONAL	85
4.3.1 <i>Categoría Liderazgo y oportunidades de aprendizaje profesional.</i>	85
4.3.2 <i>Categoría propuestas para mejorar los procesos educativos.</i>	87
4.4. DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL	88
4.4.1 <i>Categoría Formas de organización Institucional.</i>	88
4.4.2 <i>Categoría resistencia a cambio.</i>	91
4.4.3 <i>Intensificación del trabajo.</i>	98

4.4.4. <i>Balkanización</i>	99
CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES	101
5.1 PRINCIPALES HALLAZGOS	101
5.2 ALCANCES Y LIMITACIONES	109
REFERENCIAS	110
APÉNDICES	115
APÉNDICE A	115
APÉNDICE B	117
APÉNDICE C	119
APÉNDICE D	121
APÉNDICE E	128
APÉNDICE F	135
APÉNDICE G	144
APÉNDICE H	147
APÉNDICE I	148
CURRICULUM VITAE	152

Introducción

Con frecuencia se habla del trabajo colegiado para la mejora de los procesos educativos dentro de las instituciones. Es innegable que en las escuelas se llevan a cabo reuniones académicas tendientes a mejorar los procesos educativos; sin embargo, hay una continua queja por parte de los docentes, de que no se llega a acuerdos concretos, no hay un seguimiento de los mismos, tampoco una evaluación para reconocer el impacto del trabajo en colegiado. Ante esto, surge la duda, si realmente existe un trabajo colaborativo, o sólo se responde a los requerimientos y demandas de instancias educativas superiores y que en ocasiones desvían el verdadero trabajo que se necesita en cada una de las instituciones, por tanto, pareciera que el trabajo se realiza para dar cumplimiento con lo demandado, llevándonos a una simulación educativa. Inspirada en un estudio de Hargreaves (2005) donde precisamente señala que el individualismo de las escuelas pone en riesgo la individualidad del profesorado. Afirmando que el sentido de la reestructuración, es la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela, por lo que se espera que el trabajo del profesor no se organice alrededor de principios de aislamiento y jerarquía, sino de colaboración y colegialidad. Y más aún que responda a las reales necesidades de las instituciones, para que los profesores le encuentren un sentido y un significado a ese trabajo en conjunto.

Se hace necesario conocer que la característica principal del trabajo en equipo, está centrada en aprendizaje cooperativo; tienen una estructura que pasa del trabajo en equipo al cooperativo.

El aprendizaje cooperativo tiene más una estructura de motivación y de organización del trabajo en grupo. El aprendizaje colaborativo se centra en las ventajas cognitivas, derivadas de los intercambios que se tienen al trabajar juntos. Lo importante sería que el trabajo en equipo tuviera tanto una estructura de motivación como el intercambio de ideas puestas en juego desde las funciones cognitivas.

Es interesante redescubrir la serie de factores que se han abordado en relación al trabajo en equipo y colaborativo. Se habla sustancialmente de la necesidad de un empoderamiento de los profesores; y a la fecha parece no lograrse. Entonces la pregunta obligada es que les mantiene y que les hace resistir el cambio. Ante la serie de paradojas que se dan en una periodo posmoderno. Hay diversas propuestas que se han hecho en relación a lo que “deberían hacer” o “debería pasar en las escuelas”, sin embargo hay poca evidencia empírica que sustente qué es lo que realmente pasa en las escuelas y resalto “en la escuelas”, porque pareciera que el cambio se enfoca a los profesores; cuando pudiese ser más factible enfocarse en la institución, es decir, todos y todo lo que en ella conlleva.

Esto se convirtió en el motivo para indagar, la distinción que hace este autor entre *culturas de colaboración* y *colegialidad artificial*. Corroborar cuál de estas realmente prevalece, y cuáles son las razones, para lo cual se realizó esta investigación en una institución de educación superior formadora de docentes.

Objetivo General:

Comprender el trabajo colaborativo que se da entre los profesores de la Normal de Atizapán.

Objetivos específicos:

Identificar los elementos que caracterizan el trabajo colaborativo entre los profesores de la institución.

Conocer los procesos reflexivos y colaborativos de los profesores.

Explicar los factores que se entrelazan para realizar un trabajo colaborativo con el fin de lograr una intervención pedagógica de mayor calidad.

La estructura general de la investigación consta de cinco capítulos:

En el capítulo uno. Se aborda el planteamiento del problema, los antecedentes, la definición del problema, los objetivos generales, la justificación de la investigación, los beneficios que esta aportó, así como las limitaciones que se encontraron

El capítulo dos. Contiene las teorías que servirán como eje para explicar diversos aspectos dentro de la investigación. También se incluyen algunos textos científicos relacionados al tema, y dada la poca evidencia empírica sobre trabajo colaborativo, sólo se incluye uno de ellos.

En el capítulo tres. Se encuentra la metodología que se siguió: Enfoque de la investigación, los participantes, instrumentos utilizados, la validación, el procedimiento que se siguió en el estudio.

En el capítulo cuatro. Se presenta el análisis de los resultados a partir de las dimensiones y categorías establecidas en cada una de estas. Las cuales son:

Dimensión personal y sus categorías: Valores puestos en juego en las interacciones entre profesores. Empleo del diálogo para resolver conflictos. Interés y motivación.

Dimensión social y sus categorías: Participación en actividades de manera conjunta y colaborativa. Patrones de interacción. Relaciones de poder.

Dimensión profesional y sus categorías: Liderazgo y aprendizaje profesional.

Propuestas para mejorar los procesos educativos.

Dimensión organizacional y sus categorías: Formas de organización. Resistencia al cambio. Intensificación del trabajo. Balcanización.

Finalmente en el capítulo cinco. Se presentan los principales hallazgos, y las conclusiones a las que se llegó, avances, limitaciones y sugerencias para futuros estudios.

Capítulo 1 Planteamiento del problema

En este capítulo se exponen algunos antecedentes que sirven de marco contextual para entender la necesidad de abordar una investigación sobre los procesos que se dan en una institución de educación superior con respecto al “trabajo colegiado”, partiendo de que en la escuela objeto de estudio, se llevan a cabo reuniones de academia; pero, que tanto se puede hablar de colaboración entre los docentes. Ante esto se plantean algunas preguntas que llevaron a la indagación teórica y empírica; además de establecer un objetivo general así como específicos, y justificar la importancia de llevar a cabo esta investigación sobre el trabajo colaborativo entre los profesores, verificando si lo que se da es una colegialidad artificial o existe una cultura de colaboración, como lo afirma Hargreaves (2005). Finalmente se enuncian las limitaciones que se tuvieron ante la imposibilidad de hacer una indagación a profundidad.

1.1 Antecedentes

Mucho se ha hablado que el ser humano es social por “naturaleza”, es decir, ha tenido la necesidad de unir sus esfuerzos para resolver todas las situaciones de diversa índole, y, lo que ha logrado ha sido gracias a la participación en conjunto.

Vigotsky es uno de los representantes más importantes, que sentó las bases del aprendizaje social. Sostiene que el conocimiento, es producto de la interacción social y la cultura, y que los procesos psicológicos superiores como el lenguaje, la comunicación, razonamiento etc. se adquieren en interrelación con los demás, de tal

manera que, lo que un individuo puede aprender de acuerdo a su nivel real de desarrollo, se ve favorecido si trabaja en conjunto con otros.

Además de lo motivante que resulta compartir con los otros los aprendizajes a la vez que se van modificando nuestros esquemas después de haber pasado por un proceso de socialización del conocimiento. (Meece, 2000).

Crook (1998) de igual manera, resalta la importancia de las interacciones, pues lo que las caracteriza dentro del trabajo en equipo es el aprendizaje, más que la enseñanza. Y en este mismo sentido se pasa del trabajo en equipo, al trabajo cooperativo y luego al trabajo colaborativo, aunque los estudios de aprendizaje cooperativo tienen una estructura más de motivación y de organización para el trabajo en grupo; los estudios de aprendizaje colaborativo se centran en las ventajas cognitivas, derivadas de los intercambios que se tienen al trabajar juntos. Estos son parte de los planteamientos que han servido de base para considerar la importancia del trabajo en conjunto pero fundamentalmente colaborativo.

Actualmente el trabajo colaborativo dentro de las instituciones, es sin duda una de las prácticas para la mejora de los procesos educativos; sin embargo, no se logran los propósitos planteados o no se obtienen los resultados que se esperan. Indiscutiblemente se han hecho esfuerzos; el trabajo en equipo empieza a tomar relevancia en las instituciones educativas; es decir, del trabajo individual y personal se pasa al trabajo en equipo. Moreno (1993), dice que para algunos constituye una forma de trabajo estimulante y satisfactorio; aunque para otros, es una pérdida de tiempo, o un trabajo en que solo algunos integrantes de equipo lo realizan.

Retomando los principios del aprendizaje social. El enfrentar las situaciones de manera conjunta tiene mayor impacto en cualquier proceso, entonces, surge la interrogante ¿Porqué no se logran los resultados que se esperan? Al revisar algunos autores como Hargreaves y Fullan, que se han enfocado fundamentalmente a analizar por qué en la educación no se dan los cambios requeridos, para la mejora de los propios procesos educativos. Afirman hacerse necesario el mover las estructuras tradicionales de las escuelas; generar la participación de los profesores en la toma de decisiones; compromiso compartido y actividad colaborativa en la escuela. (López, 2010).

Partiendo de esto, se puede resaltar, la importancia del trabajo en conjunto, en todas las áreas del conocimiento; pero en las instituciones de educación, esto se torna fundamental, pues resultaría menos fructífero si los profesores, hicieran su trabajo de manera individual y sin compartirlo con sus colegas, en pro de los procesos educativos, pero principalmente en beneficio de los alumnos.

Hargreaves (2005) explica el papel que juega el construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento docente.

El trabajo tan individual realizado dentro de las escuelas, a su vez pone en riesgo la individualidad de los profesores. Esto se ve reforzado por los modelos sociopolíticos los cuales se enfocan a los logros individuales y la competencia por encima del trabajo, en equipo y la colaboración, como señala Díaz Barriga (1999).

Es importante señalar que ha habido diversas propuestas estratégicas enfocadas al trabajo en equipo y más aún colaborativo. Tales como “el aprendizaje

desarrollador” Llano (1982), afirma que este propicia el autoaprendizaje constante, autonomía y autodeterminación; encaminadas a encontrar puntos de vista, soluciones variadas, establecer un debate constructivo. Estas interacciones desarrollan el hábito de escuchar, creando un ambiente más colaborativo.

Otra propuesta es la de “comunidades de aprendizaje”, surgen el 1978, en una escuela de adultos en una provincia de Barcelona, este barrio ideó la escuela que querían para su barrio, dentro de esta comunidad se favorece el aprendizaje, presentándose no solo en una organización formal, sino informal. Se reconocen como agrupaciones que organizan el conocimiento.

La comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo basada en el aprendizaje dialógico.

Es importante diferenciar entre comunidades y organización: Las comunidades crean su vida social con otros que tienen los mismos sentimientos y valores.

En cambio en las organizaciones las relaciones son construidas por otros y tienen un sistema de jerarquías

Siguiendo con las distintas formas de trabajo en equipo, de manera colaborativa. Surgen las “escuelas que aprenden” Senge (1998), basadas en organizaciones que aprenden. Se definen como aquellas que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros, que se transforman constantemente para satisfacer las exigencias del medio. Se caracteriza por un ambiente de trabajo colaborativo.

La colaboración como estrategia de cambio es un fenómeno complejo en el que hay que tener claro: Qué cambiar, por qué cambiar, pero además qué cambiar y bajo qué condiciones.

Otro elemento que actualmente ha tomado alto significado en las relaciones de grupo es la denominada pedagogía crítica del siglo XXI, basada en dialogar para transformar. (Aubert, Duque, Fisas, y Vall, 2004).

Es necesario señalar que existe evidencia conceptual, pero poca evidencia empírica de cómo sería la nueva escuela dentro de esta perspectiva (Martínez, 2010).

Esta afirmación, lleva a indagar sobre los cambios que se requieren dentro de una institución, erradicando estructuras tradicionales que mantienen el individualismo de los profesores.

La presente investigación se llevó a cabo en el Estado de México, en la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza.

La escuela Normal pertenece al Gobierno del Estado de México, sin embargo la normatividad por la que se rige es la establecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En esta institución se atienden tres Programas Educativos; la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Secundaria. De forma escolarizada, es decir presencial.

La población de estudiantes es de 170 por los 3 programas educativos en un horario de trabajo de 7:00 a.m. a 15:00 horas. El plan de estudios está basado en la reforma del noventa y siete para la Licenciatura en Educación Primaria y la del noventa y nueve para la Licenciatura en Educación Preescolar y Secundaria.

A pesar de ser una reforma que lleva más de una década, es importante resaltar que algunos de los programas han sido modificados y actualizados. En un principio su aplicación fue estrictamente apegada a los programas establecidos en el plan de estudio, posteriormente, la intervención se ha centrado en un modelo por competencias y relacionado a las reformas en educación preescolar, primaria y secundaria que están basadas en el mismo modelo por competencias. Hoy conocida como Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Establecida en el Acuerdo 592 del Diario oficial de la federación. Que indica un solo plan de estudios para la educación básica, con sus correspondientes programas para cada período educativo como hoy se le denomina. O sea el primer periodo lo comprende los 3 años de educación preescolar, el segundo período lo comprende de primero a tercer año de la educación primaria; el tercer período lo comprende del cuarto al sexto año de primaria y el último período lo comprende del primero al tercer año de secundaria; además de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Una de las características de esta reforma es que los maestros deberán enfocarse en los aprendizajes esperados, basados en estándares de desempeño establecidos para cada nivel; y llegar al desarrollo de competencias para la vida, genéricas y específicas, que les brinden la posibilidad a los estudiantes por un lado de elevar la calidad educativa, continuar con sus estudios de manera satisfactoria y por otro, incursionar en un círculo laboral demandante con estándares establecidos a nivel mundial. Otro de los fines de esta reforma es erradicar tanto la reprobación como la deserción escolar, la primera se pretende abatir evitando la reprobación de los chicos; es decir, no habrá alumnos reprobados lo que hay son niveles de desempeño que serán considerados, eliminando también

la discriminación para los chicos que presentan niveles muy básicos de aprendizaje. Esta reforma pretende llegar a la emisión única de un certificado que avale los 4 períodos escolares en los que se ha dividido la educación básica. Con esta medida se pretende terminar con la deserción escolar. Luego entonces el papel de la educación normal ante este reto de la RIEB. Actualmente también se da la reforma curricular a la educación Normal, la cual pretende una absoluta conexión, tanto filosófica, como teórica y metodológica con la educación básica. Empleando como metodología básica la resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la práctica de valores que lleven a la formación de seres humanos más sensibles, íntegros y felices. De tal manera que la Escuela Normal tiene la responsabilidad de formar a los futuros docentes acorde a los planes y programas vigentes; así como el desarrollo de competencias docentes.

La misión de esta institución es: Formar profesionales en y para la docencia, con un alto grado académico, espíritu de identidad y servicio; sustentado en los avances de la ciencia y la tecnología de manera interactiva, reflexiva y propositiva a través de comunidades colaborativas de aprendizaje, con el fin de potenciar holísticamente los rasgos deseables del perfil de egreso de los futuros licenciados en educación básica; vivenciando una cultura axiológica que responda con calidez y calidad a los retos y requerimientos contextuales del siglo XXI.

Y su visión: Ser una Institución de Educación Superior consolidada en la formación de profesionales competentes en y para la docencia con un cuerpo académico capacitado y vanguardista y una gestión estratégica desde una perspectiva de la calidad educativa que el país requiere.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos:

1) Habilidades intelectuales específicas. 2) Dominio de los contenidos de la enseñanza de la educación preescolar, primaria o secundaria. 3) Competencias didácticas. 4) Identidad profesional y ética. 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y el entorno de la escuela.

Estos rasgos son el referente para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, así como el desempeño de los estudiantes.

Es de suma relevancia señalar que para este ciclo escolar 2011-2012 se establece la “reforma curricular” para la Educación Normal, con el aumento de un año de estudios en la Licenciatura en educación Preescolar y Primaria. Es decir la carrera será de 5 años.

Sin embargo, esto ha llevado a fuertes debates a nivel nacional, hasta el punto en que se toma la decisión de que no entra en vigor dicha reforma, sino, que será piloteada en algunas entidades y hasta el año próximo se aplicará. No obstante, en el Estado de México se tomó la “decisión” de que se aplica la reforma desde este ciclo escolar. Motivo que causó desconcierto, preocupación, descontento por parte de los profesores que atienden a los grupos del primer grado de estos programas educativos. Dado que no existió una capacitación que permitiera tener una conceptualización más o menos clara y concreta de esta reforma, además no están concluidos dos de los programas que conforman la malla curricular como hoy

le llaman. Algunos docentes expresan que se percibe un vacío pedagógico en algunas asignaturas, sobre todo relacionadas a la práctica docente. Habiéndose expuesto parte del contexto de la escuela donde se llevó a cabo la investigación, incluida la situación que actualmente enfrenta con la reforma curricular, se ratifica la necesidad de un trabajo colegiado, colaborativo para la toma de decisiones que involucren a los docentes de la escuela Normal.

1.2 Definición del problema

A pesar de que existen investigaciones relacionadas al trabajo en equipo, trabajo colaborativo, o como actualmente se habla de comunidades de aprendizaje, escuelas que aprenden. Realmente no hay suficiente evidencia empírica en México que proporcione información que ayude a entender por qué, si en todas las instituciones educativas, se trabajan reuniones académicas, algunas de manera colegiada con el propósito específico de que los procesos educativos tengan mejores resultados. Esto no siempre se da así. Pues muchos docentes siguen expresando el sentirse solos en el proceso, y no encontrarle sentido a las reuniones.

Es interesante constatar como en las instituciones educativas los maestros son capaces de realizar en muchos casos actividades diversas de carácter académico, artístico, físico, de investigación, o bien relacionadas a la práctica docente que es su campo y en ocasiones nadie las conoce, presencia, discute, analiza, evalúa; Solamente quién las hace. O bien proyectos que se suponen institucionales y aunque se conozcan terminan por llevarlas a cabo solo la persona o personas responsables. Esta es, otras de las razones que llevaron a la presente investigación. Es decir, como

habiendo maestros tan valiosos no se logre conjuntar para lograr resultados de alta calidad.

Por tanto es de interés en esta investigación conocer los procesos de colaboración entre profesores. Encontrar explicaciones a este fenómeno educativo que perdura a través del tiempo en la mayoría de instituciones educativas.

Como ya se mencionó en la parte introductoria de este capítulo, toma relevancia el planteamiento hecho por Hargreaves, (2005) quien explica el papel que juega el construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento docente. La estructura dentro de las escuelas es predominantemente individualista, es decir, poco se fomenta el trabajo en conjunto y de forma colaborativa. Este autor hace una distinción entre culturas de colaboración y colegialidad artificial.

Ante lo cual es de gran interés plantear las siguientes preguntas:

¿Cuentan los docentes con las competencias concernientes al trabajo colaborativo?

¿Qué elementos se dan en el trabajo colaborativo que lleven a los docentes a la construcción de significados para su intervención pedagógica?

¿Qué factores sociales, organizacionales, profesionales y personales limitan o favorecen el trabajo colaborativo.

1.3. Objetivos

General:

Comprender el trabajo colaborativo que se da entre los profesores de Normal de Atizapán.

Específicos:

Identificar los elementos que caracterizan el trabajo colaborativo entre los profesores de la institución.

Conocer los procesos reflexivos y colaborativos de los profesores.

Explicar los factores que se entrelazan para realizar un trabajo colaborativo con el fin de lograr una intervención pedagógica de mayor calidad.

1.4 Justificación

Las capacidades para trabajar en grupo de manera operativa, colaborativa y eficaz siguen siendo un tema pendiente a resolver en la mayoría de centros educativos. Se dice que los grupos adquieren habilidades que les permiten ser más eficaces en los trabajos colectivos, las relaciones entre los miembros se dan de manera más satisfactoria, por tanto, al disminuir los conflictos, los trabajos se vuelven más eficaces, y la calidad educativa en los centros se ve mejorada. (Bonals, 1996).

La colaboración es un aprendizaje colectivo que se da cuando los involucrados en un equipo se comprometen para trabajar, compartir conocimiento,

puntos de vista, para tratar de entender la realidad. (Ramírez, 2010). En el ámbito educativo el trabajo colaborativo toma relevancia, principalmente porque, la estructura que se emplea afecta a toda la escuela, siendo el profesor el principal actor, el profesor ya no puede trabajar en forma aislada, necesita compartir sus experiencias y aprender de los que le rodean permitiendo la interacción entre otros. (Fullan, 2002).

La relevancia que tiene esta investigación es amplia, en virtud de haber poca evidencia empírica sobre el tema. Por tanto, lo que se espera es identificar la real colaboración entre maestros, las dificultades que se tienen en la institución, qué tanto el qué y cómo comparten los llevan a mejorar los procesos educativos.

Además de que los resultados obtenidos aquí, sirvan para posteriores estudios, pero sobre todo generar conocimiento para comprender los procesos de colaboración entre los profesores de una escuela formadora de docentes. Y aunque no fue el objetivo en esta investigación, existe la posibilidad de hacer alguna propuesta de intervención. Por otro lado, el poder compartir con otras instituciones de educación superior como lo son las escuelas formadoras de docentes e identificar si esta misma problemática es asunto que también se vive en las distintas Normales tanto regionales como nacionales.

1.5 Beneficios esperados del estudio

Un alcance que podría mencionarse en esta investigación, es una modesta contribución a la evidencia empírica relacionada a la colaboración entre profesores, pues las que existen son realmente pocas. Además de provocar una reflexión colectiva de los profesores de la escuela Normal, a partir del conocimiento de los resultados encontrados en la investigación y el poder llevar a cabo una propuesta para avanzar en las dificultades encontradas. Más aún ir motivando en esa necesidad de indagar y dar respuestas a las propias necesidades educativas que se tienen dentro de la institución y porque no generalizables a otras instituciones formadoras de docentes.

Y quizá el establecer redes de comunicación y colaboración entre las distintas escuelas Normales, para compartir sus experiencias que hayan tenido en relación al trabajo colaborativo que en ellas se lleva, cómo se lleva y qué resultados han obtenido.

1.6. Limitaciones

Una de las limitaciones metodológicas fue haber diseñado una entrevista muy acotada, ya que durante su aplicación se observaron actitudes que no se incluyeron en ésta. Algo que se observó fue que dos profesores respondieron de manera muy rápida, sin pensar un poco en las respuestas, como si no fuera importante lo que se les estaba preguntando. Y aunque sí respondieron, llevaron a dudar sobre la confiabilidad de sus respuestas, en el sentido de qué tanto respondían a esa realidad

dentro de la institución. Afortunadamente los otros profesores entrevistados mostraron una gran disposición, seriedad y profesionalismo al dar respuestas a las preguntas planteadas en la entrevista.

Otra limitante fue haber aplicado la entrevista a más profesores horas clase, pues solo se le aplicó a uno, y la visión que tienen estos profesores es diferente a la de los profesores de tiempo completo y más aún a la de los directivos. Por ejemplo la visión que tiene un profesor que solo tiene 10 horas y frente a grupo es interesante conocer cómo vive la cultura de la colaboración con un horario tan limitado.

Por otro lado, las observaciones realizadas estuvieron limitadas por el tiempo, destinado para la investigación; hubiese sido importante realizar más observaciones, en otro tipo de reuniones de colegio, por ejemplo departamentos, o por academias de cada programa educativo que tienen los maestros, es decir de las tres distintas licenciaturas. Sobre todo por las diferencias que se encontraron en las respuestas. Mientras que en algunos aspectos los directivos ven avances importantes, los maestros tienen otra percepción de los procesos que se siguen. Como ya se había mencionado las distintas percepciones que manifiestan aún entre los profesores de tiempo completo y los profesores horas clase.

Capítulo 2 Marco Teórico

En este capítulo se inicia con una de las teorías clásicas como es la de Erikson, ya que nos permite conocer los procesos psicológicos que se dan en las relaciones sociales y a partir de estos, entender la difícil interacción entre los miembros de un grupo. También se aborda la teoría de Vigotsky, pues explica el desarrollo de las personas desde un marco sociocultural, pone de relieve las relaciones del hombre con la sociedad, afirmó que para comprender el desarrollo del individuo es importante considerar la cultura de donde proviene. Desde la perspectiva vigotskiana se sostiene que las personas se influyen mutuamente a través de un proceso de colaboración.

Ahora bien, para explicar la colaboración desde lo educativo. Se retoma a grandes teóricos como lo son Hargreaves (2005) y Fullan (2002) los dos considerados como autoridades del cambio educativo. El primero hace una fotografía la realidad de los maestros, centrándose en entender a los propios docentes, la manera en que ellos viven su trabajo y las formas en que está cambiando. Analiza lo que ocurre cuando cambia la sociedad, pero no así las estructuras básicas de la enseñanza; y cómo influye en su práctica y el contexto en el que los docentes trabajan, el cual los limita o los libera con respecto a lo que pueden lograr. Fullan con planteamientos muy similares. Pues sostiene que los cambios en educación son inevitables y deben ser entendidos y afrontados con compromiso en pro de la educación.

En relación a la motivación se retoma a Maslow (1991) uno de los grandes teóricos que explica la importancia que tiene la satisfacción de las necesidades para la realización de los individuos. Y su conexión con el trabajo colaborativo.

También se abarca la relación del desarrollo personal y sus implicaciones en el trabajo colaborativo; así, como el impacto de este en la mejora de los procesos enseñanza-aprendizaje. Las comunidades de práctica en la sociedad del conocimiento dónde nacieron, cómo y sus resultados, Se retoma a Senge, autor contemporáneo que investiga sobre las escuelas que aprenden. Finalmente se incluye una investigación empírica sobre la colaboración entre maestros.

2.1 Teoría de Erikson y las relaciones de confianza básicas psicosociales

Erikson Psicólogo de origen alemán, formuló una teoría para explicar el desarrollo personal. Fue uno de los primeros teóricos que pensaba, que el desarrollo es un proceso que dura toda la vida. Al igual que Freud, subrayó la importancia que los sentimientos y las relaciones sociales tienen en el desarrollo, pero dio más peso a los factores sociales que a los biológicos. Para este autor el sentido básico de confianza es el fundamento para el desarrollo ulterior, como lo es el autoconcepto y la autoestima. El primero hace referencia a las creencias, las actitudes, el conocimiento y las ideas que tenemos de nosotros mismos.

En cambio la autoestima es una evaluación de nuestros rasgos, capacidades y características. Es un juicio de valor, que nos dice hasta qué punto alguien se cree capaz, importante, exitoso y valioso. Meece, (2000).

Su teoría consta de ocho etapas por las cuales pasan los individuos, caracterizada cada una de ellas por la aparición de un conflicto y una resolución que significa un cambio cualitativo para la personalidad.

Aunque Erikson (2000) pensaba que todas las personas afrontamos las mismas necesidades básicas, sostenía que las relaciones personales y expectativas sociales influyen en la forma en que respondemos ante ellas.

También considera que estas etapas están presentes en todas las culturas, por lo que, los conflictos son los mismos, aunque la diferencia es que cada cultura tiene sus propios modos de resolverlos.

Mediante ese proceso de socialización se va a configurar un conjunto de características que definen la personalidad de un sujeto, como producto de la interacción de diferentes factores, entre los cuales están la familia, los compañeros, la escuela, los medios de comunicación.

Las influencias de esos agentes no siempre convergen, sino hasta pueden ser opuestos, estos socializadores permite compensar las limitaciones de algunos de ellos; es decir si alguna persona tiene limitantes en la familia pudieran ser compensado y hasta remplazados por amigos u otros grupos con los que tenga interacción.

Erikson (2000) puso interés prioritario en la investigación del ciclo vital de la personalidad, mostrando cuánto cambia la personalidad durante la vida de una persona y en qué medida permanece estable. Desde una perspectiva teórica, lo que se sostiene es que la personalidad tiene continuidad, es decir, hay rasgos básicos que prevalecen durante toda la vida de las personas.

Y desde el un punto de vista constructivista se dice que hay menos continuidad, es decir, se van presentando cambios en la personalidad durante las distintas etapas del ciclo vital.

La teoría de la personalidad, la psicología del ciclo vital, se ha caracterizado por tres modelos de desarrollo contrapuestos:

- Modelo de estabilidad (la personalidad es estable)
- Modelo de cambio ordenado (hay un cambio nada brusco)
- Modelo dialéctico (entre la continuidad y el cambio).

Ahora bien, por qué se retomó la teoría de Erikson. Dado que el trabajo colaborativo, se da a partir de un colectivo de personas. Estas poseen una serie de sentimientos, autoconcepto y autoestima que definen nuestro yo, y que van a determinar nuestro comportamiento, por tanto, esto va a influir el tipo de relaciones que se establecen en el grupo, la aceptación o no de las tareas y de qué manera respondemos. Siendo esta una explicación psicológica que permite entender un aspecto fundamental en los procesos de colaboración entre los profesores.

Erickson (2000) dice nacemos capacitados para vinculamos a los padres o figuras sustitutivas, estos marcan las pautas generales de formas de sentir y reaccionar frente a las ansiedades y la manera de defendernos de ellas. Desde este planteamiento se entienden las reacciones que cada miembro del grupo tiene.

2.2 Teoría de Vigotsky y el aprendizaje social

Lev Vigotsky (1896-1934), fue un destacado representante de la psicología rusa. Su teoría pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad, sostuvo que el desarrollo del individuo solo se puede conocer a partir de su cultura. Planteó que el pensamiento no se debe a factores innatos, sino que son producto de la cultura y de las actividades sociales.

Los investigadores que estudian las interacciones entre compañeros desde la perspectiva Vigotskiana, sostienen que las personas se influyen mutuamente a través de un proceso de colaboración. (Meece, 2000).

Lev Vigotsky considera que el desarrollo humano es un proceso cultural, siendo la actividad del hombre el motor de dicho proceso.

Comprobó que el sujeto aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros; también se resaltan mecanismos de tipo social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación con la discrepancia entre integrantes que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.

El principio de aprendizaje es un proceso dialéctico entre el sujeto y objeto de conocimiento, es decir, ambos se influyen y se transforman.

Desde estos planteamientos, la importancia del trabajo colaborativo entre profesores, tendrá mejores resultados, ya que los conocimientos, saberes, experiencias que cada uno tiene van a influir en los otros. Las necesidades,

dificultades que enfrentan en una misma tarea, se verán aliviadas cuando son socializadas, constituyendo un aspecto profesional que en conjunto se atiende mejor.

Nadie aprende solo y las propuestas de solución se ven enriquecidas con la participación del colectivo. (Vigotsky, 1985).

2.3 Teoría de la motivación de Maslow

Dentro de la motivación uno de los investigadores pioneros es Abraham Maslow. Él partió de que el ser humano siempre está deseoso de algo, cuando un deseo humano es satisfecho surge otro. La autorrealización permite al individuo avanzar hacia la maduración, felicidad y satisfacción.

Maslow, (1991) hace una distinción entre motivación y meta motivación. La motivación es la reducción de la tensión por medio de satisfacer los estados de deficiencia o carencia, conectados a la supervivencia o seguridad fisiológica como la alimentación y el descanso. Son determinantes de la conducta.

La meta motivación, implica las necesidades de ser, las cuales surgen del impulso del organismo por auto realizarse y satisfacer su potencial que posee, su objetivo es mejorar la vida.

Desde el punto de vista de este autor las necesidades tienen un orden jerárquico, en donde deben ser satisfechas las denominadas base y luego las que están en la cúspide. Describió cinco necesidades básicas, en orden de su intensidad son: Fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, de autoestima y realización. Cada necesidad inferior debe ser satisfecha. Afirmó que para algunos individuos es muy

difícil satisfacer incluso necesidades básicas, sin embargo, a mayor capacidad de desarrollo, mejor salud psicológica y autorrealización mostrará el individuo. (Meece, 2000).

Ahora bien esta auto realización influye en la manera en cómo se comportan los individuos, como se interrelacionan con los demás y por supuesto su participación en el grupo. Aunado al desarrollo de la personalidad que se explicó y a las interacciones sociales que se señalaron desde la teoría sociocultural de Vigotsky. Son elementos que en conjunto determinarán, en este caso, las interrelaciones entre los profesores.

2.4 El cambio en los profesores

Hargreaves (2005), ha investigado aspectos claves que impactan en la organización de la enseñanza, y que han tenido importancia para entender las relaciones de poder que existen en las instituciones. Y la necesidad de crear tipos de comprensión y desarrollo que lleven a un empoderamiento a los profesores.

Algunos de estos aspectos son: El cambio, resistencias al cambio, relaciones de poder, intensificación del trabajo, balcanización, el tiempo comprimido, las paradojas posmodernas

Con respecto al cambio, analiza qué les mantiene y hace resistir en el proceso, a los profesores. Para este autor no es suficiente que los maestros adquieran nuevos conocimientos, relacionados con contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza, el cambio debe ser significativo y productivo.

Las innovaciones en los métodos de enseñanza y desarrollo profesional generalmente se centran en la cooperación y colaboración como eje del perfeccionamiento continuo, sin embargo, a menudo se hacen a partir de simulaciones que eliminan la espontaneidad y la creatividad. (Hargreaves, 2005).

La enseñanza dentro del aula se ha hecho más compleja y más especializada y al mismo tiempo con un trabajo rutinario y descalificado. El trabajo docente se ha intensificado cada vez más como resultado de las presiones acumuladas por los requerimientos institucionales o gubernamentales.

Para este autor existen siete dimensiones de la condición social postmoderna y los retos que representan para los profesores y su trabajo: Las economías flexibles, las paradojas de la globalización, el final de las certezas, el mosaico móvil, el yo ilimitado, la simulación segura y la compresión del tiempo y el espacio. El mundo postmoderno es rápido, comprimido, complejo e incierto. La incertidumbre en el conocimiento tan cambiante. El trabajo está estructurado mediante recursos y relaciones que pueden hacer que éste sea más fácil o más difícil, gratificante o desalentador.

En relación al tiempo, señala que la escasez de este, es de los reclamos permanentes de los docentes. Significa que el tiempo está cada vez más comprimido, esto conduce a consecuencias preocupantes para ellos.

Por su parte Fullan, (2002) señala que a lo largo de las últimas décadas parece que se han ido deteriorando las condiciones de la enseñanza. Es un hecho que los maestros han sido devaluados por la comunidad y el público. El estrés y la enajenación del maestro ante su profesión, presentan condiciones que impiden un

avance educativo y experiencias laborables satisfactorias, inclusive hay maestros desean abandonar su profesión, si no es que ya la han abandonado.

Sostiene que los cambios en educación, no solo son necesarios sino inevitables, deben ser entendidos y afrontados como la expresión de un compromiso sostenido con el “propósito moral y social” de la educación.

En este mismo sentido Flores (2010), señala que las organizaciones tienen una estructura jerárquica y burocrática, en donde el profesor es visto como un obrero, que sólo se limita a realizar lo que los expertos marcan. Por lo mismo no participan en las decisiones de la organización escolar.

De acuerdo con Shon (1983), la racionalidad técnica ha guiado durante 150 años el pensamiento de los profesores, quienes son reducidos a instrumentos para ejecutar el conocimiento. Sin embargo, Elliot (1985), dice hay que construir sobre una concepción diferente a la racionalidad técnica al dar a los profesores, más que a los teóricos e investigadores la responsabilidad de generar su propio conocimiento de expertos. Desde esta perspectiva los profesores tendrían que desarrollar conocimiento, conducir investigación, cambiar, crecer, reflexionar, revolucionar su práctica, involucrarse en colaboración de grupos y asumir el poder.

Una participación activa del profesor en el proceso educativo el cual genere “conocimiento de su propia práctica para comprenderla, mejorarla y transformarla” (Shon 1983).

2.4.1 El reto del cambio.

Hargreaves (2005) explica el papel que juega el construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento docente.

Para este autor existe una distinción entre culturas de colaboración y colegialidad artificial.

La primera consiste en la construcción de culturas profesionales docentes en pequeñas comunidades de maestros en cada lugar de trabajo, para que juntos puedan apoyarse mutuamente, ofrecer retroalimentación constructiva, desarrollar metas comunes y establecer retos desafiantes pero realistas.

En la segunda, los administradores de la educación (autoridades educativas) prefieren un tipo de colegialidad más controlada, restringida, pues las formas reales de colaboración pueden llevar a unir y a que los maestros se apoyen mutuamente. Por lo que prefieren una simulación segura, es decir, una colegialidad artificial. Un ejemplo de esto podría ser el término balcanización, expone que los profesores se han dividido por departamentos académicos en donde se han producido ciertos grados de colaboración, pero una colaboración dada a través de la separación, llevando a la falta de oportunidad para que los maestros aprendan y se apoyen mutuamente, de manera conjunta.

Por tanto para este autor, el sentido de la reestructuración es la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela, por lo que se espera que el trabajo del profesor no se organice alrededor de principios de aislamiento y jerarquía, sino de colaboración y colegialidad.

Lo relevante es la forma en el manejo de los conflictos entre el control burocrático y el empoderamiento del profesor. Es decir entre las autoridades educativas y el deseo de los profesores de tomar las decisiones en función de los requerimientos institucionales y no de las autoridades. El reto de la reestructuración en la educación es la disminución de estos controles burocráticos. También insiste en la dinámica emocional de la enseñanza, es decir lo que los profesores sienten acerca de su trabajo.

Es necesario generar paradigmas de comprensión, análisis, desarrollo y cambio para interpretar, analizar, sintetizar y responder, a retos como la vida organizacional, pensamiento intelectual y aspectos que ocurren dentro y fuera de la educación. Como lo propone Perkins, (2001) que las escuelas no se adapten a moldes establecidos o dictados por otros, cada escuela debe encontrar su propio camino a través de la inteligencia de los maestros.

Los profesores tienen claro que es necesario hacer un trabajo en equipo a fin de ofrecer un proyecto educativo coherente y que posibilite un desarrollo y un aprendizaje en una dirección, con cierta continuidad. Lo que no está claro es cómo debe hacerse, de qué manera y en qué momentos.

La educación no puede ser una tarea aislada de los diferentes maestros, todos los que colaboran en una escuela para llevar una tarea educativa y mejorar su calidad, tenemos que actuar de una manera más coordinada y coherente si se quiere que nuestras acciones no sean parciales e incluso contradictorias. Esto lleva a considerar la importancia de partir de un proyecto global de escuela que guíe las intervenciones de todos los actores.

El trabajo en equipo por lo tanto ha de garantizar la calidad y coherencia interna de las propuestas educativas. Además, el equipo de trabajo debe estimular y potenciar la iniciativa y la aportación de todos los maestros y maestras para enriquecerse y aprender los unos de los otros. (Bassedas, Huguet, y Solé, 2000).

Desde el punto de vista de Rosas, (2008) hay diferentes caminos para iniciar un cambio aunque todos tienen el mismo principio. Se empieza por uno mismo, nadie puede aspirar a cambiar a los otros si no lo ha experimentado en sí mismo. Estar dispuestos a cambiar, apreciar su profesión entender su trascendencia y ubicar su papel en la misma. Cuando un maestro cumple con estas condiciones, se abre al diálogo y a la reflexión, desarrolla una actitud crítica frente a su práctica educativa, aprecia la colaboración entre compañeros, valora el intercambio de experiencias; es un indicador certero del cambio que se necesita.

Para Rosas, todo cambio en la práctica educativa tiene como primera acción la observación sistemática de la misma. Lo primero que hacen los maestros que cambian, es observar si sus alumnos están aprendiendo, si se presentan situaciones que obstaculizan el aprendizaje. La segunda acción para el cambio, es el análisis de la situación. La tercera acción es aprender sobre la situación, encontrar nuevas formas o aspectos que permitan enfrentar el problema. Una de las condiciones para que un cambio trascienda; es trabajar en grupo, aprender junto a los otros, y mostrarse ante los demás con sus dudas y desaciertos. Esta es quizá una de las fases más difíciles para el cambio, debido a que las relaciones interpersonales entre maestros de una sola escuela, suelen darse más en el plano de competencia que en el de la colaboración. Sin embargo, poco a poco se oye hablar de maestros que comparten experiencias o analizan propuestas diversas relacionadas a los alumnos.

Actualmente se habla de “colegiados” de maestros, situación que no es tan sencilla, maestros quienes lo han intentado, expresan: Un verdadero trabajo entre maestros, no se da por decreto, sino surge de la inquietud y la convicción porque piensan que tienen algo que aportar en beneficio de la educación. El reto es llegar a valorar la colectividad sin perder la individualidad. (Rosas, 2008)

Otro de los procesos difíciles es trabajar en un ambiente de respeto, confianza, tolerancia, y argumentación. Y transitar de un espacio en el que cada uno se siente seguro con lo que sabe y hace, hacia uno que implica la construcción de nuevos significados y saberes que ya no son de uno solo, sino del colectivo.

En este aspecto sería importante resaltar que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Programa del Programa Para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Hace una propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en ellas, señalando que el trabajo colegiado ha sido parte importante de la vida institucional en las escuelas Normales, sin embargo, por diversas causas, durante muchos años esta estrategia se debilitó y sus propósitos se volvieron difusos.

En algunos casos los propios profesores manifestaron que estos espacios se han dedicado principalmente al tratamiento de asuntos administrativos y por lo tanto han perdido el interés por participar cuando se les convoca.

Los informes del seguimiento que realizó la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en algunas escuelas del país, muestran que, a partir de la aplicación del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997, el trabajo

colegiado empezó a revitalizarse y adoptó distintas modalidades, de acuerdo con las condiciones y formas de organización en cada escuela.

La experiencia de trabajo colegiado que los profesores han dado a conocer a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de los programas de los primeros semestres, reflejaron los esfuerzos por mejorar el proceso de formación de los estudiantes normalistas y por lograr la propia superación profesional.

El trabajo colegiado se considera como un medio necesario para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común.

La formación inicial de los maestros es el propósito fundamental de las escuelas Normales y sobre él, debe existir acuerdo entre los profesores. La claridad que tengan acerca de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben adquirir constituye el punto de partida para realizar el trabajo colegiado.

Este trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática, que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad, en busca de la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectan al conjunto de la institución.

El clima de trabajo en la escuela mejora cuando los profesores acuerdan formas de trabajo común y congruente, Al trabajar en forma colegiada los maestros pueden tomar conciencia de las necesidades de formación propias. Plan de estudios de la Licenciatura de educación básica. (1998).

2.4.2. El profesor como principal protagonista del cambio.

Desde el punto de vista de autores como Fullan (2002) ven al profesorado como parte sustancial del proceso, el cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan, tan simple y tan complejo como eso. Afirma que se trata de “reculturizar la profesión docente” y crear y fomentar comunidades de aprendizaje útiles, donde los maestros sean para sus propios compañeros fuentes de aprendizaje e impulsoras de cambios.

El objetivo de mejorar la enseñanza es un aprendizaje colectivo y no individual. Así el trabajo entre colegas son condiciones bajo las cuales los profesores mejoran su docencia. La colaboración es un aprendizaje que se da cuando todos los miembros de un grupo se unen para trabajar, compartir conocimiento para tratar de entender la realidad. (Martínez, 2010).

Fullan, (2002) encuentra que los maestros luchan en privado con sus problemas y ansiedades, pasando parte del tiempo alejados de sus colegas.

Los profesores y la escuela de hoy están sufriendo una transformación necesaria hacia un nuevo concepto de la escuela, de rol del profesor y los esquemas de trabajo, pero sobre todo este cambio no se debe pensar ni hacer en forma aislada. Tal vez sea uno de los cambios más trascendentales en la escuela de hoy: Que todo cambio se deba de dar en conjunto.

Un elemento decisivo para el cambio, es la reflexión de la práctica, la necesidad de docentes reflexivos es una realidad en un entorno cada vez diverso y demandante.

Smyth ,1991 citado por Hernández, (2010), propone un ciclo de cuatro etapas como modelo de actuación reflexiva: Descripción, información, confrontación y reconstrucción.

La descripción se centra en establecer lo que se hace, dentro de la práctica. En la etapa de información se identifican los propósitos de la enseñanza, teorías que subyacen a la misma, En de confrontación, preguntándose el profesor porqué se dio de esta manera, analizando la práctica y las bases que la sustentan, visualizando otra manera de concebirla. Y en la reconstrucción se reflexiona como podría llevarse a cabo de otra manera, elaborando un nuevo plan de acción.

Es importante la aplicación de la reflexión crítica, ya que promueve el cambio y la innovación educativa, con dos propósitos: Entender cómo las estructuras y dinámicas de poder son el marco de los procesos educativos y determinan en mucho el actuar de los maestros. Y el segundo es cuestionar las prácticas que supuestamente hacen más sencilla la vida docente, no es así, ya que, la realidad es compleja (Torres, 2010).

2.5 Trabajo colaborativo para la mejora de los procesos E-A

La educación tradicional favorecida por los modelos sociopolíticos convencionales, se ha empeñado en resaltar los logros individuales y la competencia, por encima del trabajo en equipo y la colaboración; esta realidad, tal como lo señala Díaz Barriga, (1999) se evidencia no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos.

En la sociedad actual, caracterizada por la difusión de la información, cada vez es más difícil pensar en que las personas actúen solas; de tal manera que la colaboración con otros, es una forma básica de afrontar los retos que se dan dentro de esta.

López (2007), señala que el trabajo en equipo del profesorado se da en situaciones y contextos educativos muy diversos; desde los dos o tres maestros que se reúnen para planificar de manera puntual, hasta el claustro de un instituto donde más de cincuenta profesores debaten periódicamente situaciones. Encontramos estructuras organizativas como departamentos, equipos, consejos escolares que constituyen bases naturales para desarrollar un trabajo colaborativo. A pesar de que nuestra sociedad se caracteriza por resaltar un trabajo individual, en el discurso todas las normas y la administración promueven el trabajo en equipo, incluso promoverla como una estrategia para resolver problemas dentro del centro educativo. Lo importante de este trabajo más que ver las ventajas y desventajas, es revisar su grado de presencia real, como garantía de llegar a las finalidades.

¿Por qué se valora positivamente el trabajo en equipo? desde el punto de vista de esta autora, porque colaborar siempre resulta provechoso para el trabajo de los profesores y el ejercicio de esta actividad constituye su profesionalidad docente.

Los argumentos se basan en el convencimiento de que el intercambio de ideas con los compañeros resulta beneficioso aunque no se tuvieran objetivos comunes.

La idea de colaboración se ha convertido en una nota distintiva del sistema educativo y de suma importancia para los docentes. Desde estas dos perspectivas es necesario colaborar en el ejercicio del trabajo docente, se esperan que se superen las

capacidades individuales de sus miembros. Un sistema educativo que divide en materias o asignaturas, por consiguiente la dificultad de interrelacionar los conocimientos exige la competencia de colaborar dentro de los equipos docentes.

Aunque el profesorado y la administración comparten el interés por el trabajo en equipos, Fullan y Hargreaves (1999) encuentran muchas escuelas que presentan estructuras que denominan “cartón de huevos” es decir, los enseñantes trabajan en compartimentos aislados y separados de sus compañeros.

Si queremos promover el trabajo colaborativo, tendremos que apoyar medidas que fomenten este tipo de actividad. En principio partir de las metas comunes, para llegar al desarrollo de la cultura de colaboración. Desde el punto de vista de estos autores, las características de esta cultura de colaboración, no son el número de reuniones que se realizan, sino, la profundidad de las relaciones que se crean y la forma en que la cooperación se extiende a toda la escuela, facilitando la mejora continua, basada en valores opuestos al individualismo y la competición. Son estos los verdaderos retos al que se enfrenta el trabajo en equipo.

López (2007) plantea algunas preguntas sobre el logro del trabajo en equipo y proporciona algunas ideas clave para resolverlas: ¿Cómo podemos reconocer el trabajo en equipo y facilitar su inicio y desarrollo en nuestros centros? Promoviendo el interés del profesorado por llevar a cabo proyectos comunes.

¿Cómo se facilita una colaboración más auténtica? Permitiendo que los grupos se organicen, en cuanto a los contenidos que van a trabajar, los momentos en que van hacerlo. Los grupos de trabajo deben disponer de autonomía, para la toma de decisiones, solo así se logra una auténtica colaboración.

¿Qué formas adopta el trabajo en equipo y para qué conviene analizar las implicaciones de cada una en el desarrollo de la colaboración? Conviene analizar la forma que adopta el trabajo colaborativo de un grupo para valorar y aprovechar las posibilidades que ofrece, e ir avanzando hacia un mayor grado de interacción colegial.

¿A qué necesidades del centro, de los estudiantes y del profesorado responde el trabajo en equipo? ¿Qué ventajas ofrece? Su práctica proporciona numerosas ventajas como ofrecer apoyo moral para la innovación y la reforma, potenciar la capacidad de reflexión, aumentar la eficiencia de los centros y apoyar el cambio de valores.

¿Qué repercusiones tiene el trabajo en equipo en el desarrollo personal y las relaciones sociales del profesorado? ¿Cómo deberían ser las relaciones que se establecen entre los profesores que colaboran en su trabajo? Trabajando en equipo se potencia la autoestima y se construyen normas compartidas, vínculos afectivos y relaciones sociales. Al reconocer a los otros como personas con las que se quiere y se puede colaborar, se participa en una experiencia de desarrollo personal y de solidaridad social.

¿Qué condiciones personales, culturales y organizativas facilitan o dificultan el trabajo en equipo entre profesores? ¿A qué dificultades se enfrentan los profesores para llevarlo a cabo? Para facilitar el trabajo en equipo debemos procurar que los miembros de los grupos posean determinadas características, como creencias educativas compatibles y actitudes dialogantes y democráticas. Tratando de contrarrestar los efectos de la competitividad, la falta de tradición colaborativa en la

enseñanza y la existencia en los centros de estructuras organizativas que dificultan la cooperación.

¿Cuáles son las causas de que el individualismo se presente con tanta frecuencia en el trabajo docente? ¿Cómo podemos erradicarlo sin perder la fuerza creativa de cada uno de los miembros del grupo? Frente al individualismo que suele caracterizar al trabajo, e impide el acceso a nuevas ideas, debemos promover, dentro de un marco colaborativo, la individualidad que aporta la iniciativa y la fuerza creativa de los profesores.

¿Por qué en algunos centros, aunque se realizan muchas reuniones, no se consigue un clima de colaboración, apoyo e intercambio; y cómo se puede pasar de esta situación a otra de verdadero trabajo en equipo? Procurando que el trabajo en equipo sea auténtico y no se convierte en un simple proceso de colaboración artificial que mantiene la apariencia de trabajo conjunto, pero no aporta sus beneficios.

¿Por qué en los centros se crean grupos cohesionados que no se relacionan entre sí; qué consecuencias tienen para la enseñanza y cómo pueden superarse para llegar a una colaboración global? Los centros deben evitar que se produzcan en ellos situaciones de colaboración en grupos aislados, propiciadas por estructuras como los departamentos o ciclos y que impidan el desarrollo del centro en su conjunto.

¿Qué pueden hacer las administraciones educativas para mejorar la educación a través de la colaboración entre profesores? Desde la administración se debe adoptar medidas que fomenten el trabajo colaborativo, como otorgar a los centros mayor autonomía o modificar algunas de las condiciones en las que el profesorado ejerce su labor.

¿Qué medidas deben tomarse desde los centros para fomentar el trabajo en equipo y quién debe tomarlas? Los centros educativos y sus equipos directivos deben establecer medidas que promuevan y faciliten el trabajo colaborativo, como favorecer el desarrollo de finalidades comunes, fomentar las relaciones basadas en la ayuda mutua o diseñar y desarrollar proyectos colectivos de carácter innovador.

¿Qué podemos hacer los profesores dentro y fuera de nuestros centros para promover el trabajo colaborativo? ¿Qué podrían portar al respecto otras instancias? Los profesores deben adoptar de forma colectiva acuerdos que promuevan el desarrollo de la colaboración en los centros, como mantener actitudes dialogantes con el resto de los compañeros o impulsar el desarrollo de organizaciones docentes de tipo horizontal.

Por lo que resulta importante saber ¿Qué entendemos por colaborar para aprender? ¿Qué competencias están vinculadas con la colaboración?

Los desafíos para el nuevo modelo son: Dominio de habilidades para crear y seleccionar información, tener autonomía, capacidad para tomar decisiones, flexibilidad y capacidad para resolver problemas. Pero la sociedad también demanda una atención intercultural, que atienda la diversidad de conocimientos y de percepción de los valores, además el desarrollo de habilidades comunicativas, para que el sujeto que aprende participe de forma activa, reflexiva y crítica. Gimeno Sacristán (1996), así hablamos de transformar contextos para promover comunidades de aprendizaje en la escuela.

Badía, (2005) señala que colaborar significa oportunidades de interacción entre participantes del grupo, con base a objetivos comunes y que exista conciencia de ellos.

Como se mencionó la colaboración implica poner en juego competencias como: Ser capaces de establecer relaciones con los otros, necesidad de tener una visión compartida de la tarea a realizar, agrupa varios procesos de interacción social para planificar conjuntamente las acciones de aprendizaje que deben llevar a cabo como grupo.

Otra competencia necesaria es dar seguimiento al desarrollo del proceso, identificando los errores en el progreso de la colaboración entre los miembros, dialogar si se tienen ideas divergentes y desacuerdos que puedan surgir en el proceso colaborativo de aprendizaje. (Badía, 2005).

Por su parte Calzadilla, (s.f.). Dice que el aprendizaje colaborativo, es un proceso de construcción social que permite conocer diferentes perspectivas para abordar un problema, desarrollar tolerancia en relación a la diversidad y creatividad para proponer una alternativa conjunta. Los ambientes de aprendizaje constructivista se definen como un lugar donde los integrantes deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando información que permita la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas.

Sin embargo, nuestras sociedades están en un complicado proceso de transformación, o cambio, una realidad que afecta la forma como nos organizamos, trabajamos, nos relacionamos, enseñamos y aprendemos.

Es necesario, entonces, trabajar juntos para lograr beneficios sociales favorables desde el intercambio de experiencias y la aplicación de estrategias alternativas que nos lleven a proceso educativo de mayor calidad. También es importante reflexionar, replantear las formas y métodos que tradicionalmente se han aplicado en las escuelas, y preguntarnos: Sí ¿los profesores trabajan de acuerdo con las exigencias de su tiempo?, ¿Cómo debemos repensar el trabajo del profesor en estas nuevas circunstancias? (Román-Cao E, 2010).

Llano, (1982) propone como una alternativa el “aprendizaje desarrollador” es aquel que lleva al individuo a la apropiación de la cultura, propiciando su auto aprendizaje constante, su autonomía y autodeterminación, condición necesaria en procesos de socialización. Está dirigido a encontrar puntos de vista y soluciones variadas, establecer un debate constructivo, a partir de interacciones que desarrollen el hábito de escuchar, ponerse de acuerdo, aportar ideas, pero sobre todo crear un ambiente colaborativo.

Actualmente uno de los elementos que se remarcan como esenciales para la colaboración es la dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad. (Freire, P. 1970).

Relacionado a este aspecto Aubert, Duque, Fisas y Valls, (2004) plantean que las sociedades contemporáneas emplean cada vez más el diálogo, mismo que permite abrir nuevas formas de convivencia más igualitarias e inclusivas. En este contexto pueden dialogar, convivir, diferentes grupos culturales, personas con diversas opciones sexuales o familiares, hombres, niños personas adultas etc.

Su práctica permite descubrir los orígenes de los conflictos y encontrar formas de funcionamiento alternativas. Actualmente con mayor frecuencia se intenta resolver nuestras diferencias a nivel personal, grupal, cultural etc. mediante el diálogo se ha demostrado que es posible realizar una igualdad de derechos que incluya el respeto a la diversidad. Por su parte Hernández, (2010) señala que el diálogo reflexivo en el cual los profesores evalúan su práctica profesional a través de conversaciones con colegas rompe con una visión del profesional que todo lo sabe sobre su actividad, y hace posible reconocer que constantemente se enfrentan a una serie de incertidumbres en su quehacer docente.

Otra variable que está presente es la comunicación, que puede dificultar las relaciones y el trabajo colectivo. Bonals (1996) propone asumir una actitud tolerante hacia los miembros del grupo, luchar porque prevalezca la comunicación.

Partiendo de que el lenguaje juega un papel importante en la comunidad discursiva de los profesores, ya que estos integran conceptos, formas de pensar, actuar y valorar. Para los sociolingüistas el género narrativo es la estructura organizativa que soporta la forma en que procesamos y llegamos a comprender nuestra experiencia. Nuestra cognición tiene una estructura narrativa. El discurso narrativo juega un papel importante en la configuración del pensamiento, es la forma en la que mejor se expresa la experiencia. Porque la narración estructura la práctica que es en sí misma una historia con argumentos. Bruner (1997). Por ellos es particularmente útil para construir el conocimiento sobre la enseñanza y sobre el Curriculum. Lo que cambia las ideas y las prácticas es el discurso que se construye en la comunidad, no los discursos de expertos o reformadores. Gimeno (1996).

Uno de los cambios propuestos es el desarrollo curricular lo cual significa compartir el poder y un nivel de autogestión, todo desde una perspectiva crítica y desde la investigación empírica, no hay otra forma de hacer el cambio porque las escuelas necesitan pensar y cuestionarse si lo que están haciendo nos llevaría a la construcción de una sociedad más justa.

De aquí surge la comunidad discursiva, una institución basada en la deliberación colectiva en la cual se decide sobre elementos prácticos, sobre la base de oír a todos los participantes, según la idea de racionalidad comunicativa (Heler 2007).

Heler (2007) intenta formular una concepción de racionalidad que no se restrinja a lo cognitivo. Sustituye “el paradigma que representa el conocimiento de objetos” por “el paradigma de “entendimiento entre sujetos” capaces aplicar el lenguaje y la acción. Por lo que lo importante es la actitud realizativa de los participantes en la interacción lingüística. Quienes participan en el dialogo coordinan sus planes de acción entendiéndose entre sí, sobre las vivencias o intenciones del hablante. La teoría de la acción comunicativa, se enfoca en un concepto amplio de racionalidad. Deben cumplir con las exigencias de la fundamentación y la crítica, es decir con un discurso argumentativo.

En este mismo sentido este autor señala se pueden considerar como profesionales más valiosos, preparados y capacitados a aquellos que pueden tolerar más, poseen mayor capacidad de diálogo.

Contrariamente los roles negativos que se asumen en los grupos es una manifestación de conflictos de poder. Bloquear el grupo, llevar la contraria, llamar la atención, agredir, dominar, o competir significan, es una manera de decir no al funcionamiento del equipo. En la medida en que los equipos desarrollan habilidades que les permitan mayor efectividad para los trabajos colectivos, las relaciones entre los miembros suelen experimentar una mejora.

“El equipo depende de ti”, esta frase explica claramente la responsabilidad que todas las personas tenemos para el funcionamiento de éste, por tanto, no es válido quejarse y decir “en mi equipo no se puede trabajar” (Bassedas, Huguet, Solé 2000).

Si bien es cierto que las dinámicas en ocasiones dificultan el trabajo, debemos pensar en qué podemos hacer nosotros mismos para modificarlas, teniendo claro que también formamos parte de ese equipo y asumiendo la responsabilidad para su funcionamiento. Sin duda habrá desacuerdos, pero estos enriquecen el trabajo.

Lo importante es aceptar y cumplir las decisiones que se han tomado por mayoría, aunque no estemos completamente de acuerdo con ellas, aprender a ceder un poco y escuchar a los demás miembros del grupo. Tenemos que poner en práctica todas esas habilidades y destrezas, si queremos avanzar. Bassedas, et al. (2000).

Según un informe de la OCDE (1991), el hecho de que el equipo y la escuela sean capaces de aceptar la existencia de problemas y dispongan de estrategias para resolverlos, es un factor decisivo en la mejora de la calidad del centro de trabajo. Al explicitar e intentar solucionar los conflictos, es importante no buscar culpables, en cambio tenemos que esforzarnos para intentar resolver el conflicto creado y avanzar. Bassedas, et al. (2000).

Ahora bien, para lograr lo que se ha planteado en relación al trabajo colaborativo; se requiere que los profesores manifiesten y asuman algunas características. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del Centro para la Investigación y la Innovación Educativa, describieron ejemplos positivos de una buena práctica de la enseñanza.

Las descripciones y comentarios presentados por los distintos países permitieron destacar algunas características relevantes del buen profesor. Son rasgos que se van desarrollando a través de la vida profesional. Estos son:

El compromiso es el elemento que hace posible las demás cualidades. La voluntad de ayuda a sus alumnos conduce a los profesores a buscar métodos de enseñanza más efectivos y adaptados a las posibilidades de sus alumnos, aun cuando algunos tengan actitudes negativas hacia el estudio.

El afecto hacia los alumnos. Los sentimientos de afecto entre maestro y sus alumnos contribuyen a crear una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Los buenos profesores tratan de comunicar entusiasmo y cariño hacia los estudiantes. La paciencia, la perseverancia, el apoyo a la autoestima de los alumnos.

El conocimiento de la didáctica específica de la materia enseñada: Los buenos profesores son capaces de elegir aquellos conceptos o informaciones que son más relevantes y hacen más sencillo el aprendizaje para sus alumnos.

El dominio de múltiples modelos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario emplearlos más apropiados para determinados alumnos o para conseguir ciertos tipos de aprendizaje. La flexibilidad, la capacidad de combinar el trabajo individual del

alumno, el trabajo en grupo y la exposición del profesor, así como la habilidad para resolver situaciones imprevistas.

La reflexión. El planteamiento de Shon (1998), está presente en todas las descripciones de la enseñanza de calidad. El buen profesor es el que reflexiona en su práctica y sobre su práctica, y puede encontrar sus propias explicaciones.

El intercambio de ideas y el trabajo en equipo.

Es trabajo aislado, sin compartir con los compañeros, no tiene trascendencia. El desarrollo de la competencia profesional del docente se basa en el intercambio de iniciativas y de estrategias docentes con los compañeros. También pueden darse conversaciones informales en las que se comentan las vivencias propias, los aciertos, los errores y las nuevas iniciativas, lo que permite aumentar los conocimientos y estrechar las relaciones personales.

2.5.1 Comunidades de práctica en la sociedad del conocimiento.

En el contexto de la sociedad del conocimiento surgen nuevos enfoques conceptuales, como son las comunidades de práctica, se basa en que la interacción favorece el aprendizaje, la colaboración, presentándose no solo en organizaciones formales sino informales. Estas comunidades se reconocen como agrupaciones que organizan el conocimiento.

El proyecto de comunidades de aprendizaje tiene su origen en la escuela de personas adultas de la Verneda Sant Martí Barcelona. En 1978 un grupo de vecinas y vecinos se atrevió a soñar la escuela que querían para su barrio. Veinticinco años después siguen siendo los vecinos quienes consensuan todo respecto a las

actividades, la organización y la gestión del centro a través de jornadas y asambleas, la escuela tiene cerca de 1600 participantes, 130 personas colaboradoras, más de 10 proyectos nacionales y 5 europeos. Todas las personas están implicadas, ya sea en aulas o en comisiones, que hacen posible que todo lo decidido en asambleas se traduzca en trabajo, proyecto y actividad.

“Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”. (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p 135).

Una pregunta importante es: ¿Cómo intervienen las comunidades de práctica en el crecimiento de un profesor?

Cuando un grupo de personas reunidas de manera informal convierten sus saberes personales o su saber hacer individual, en valores colectivos se traducen en prácticas renovadas, se dice que se trata de una comunidad de práctica.

El fenómeno de las comunidades de práctica está asociado a las organizaciones que aprenden. El objetivo de las comunidades de práctica es desarrollar las capacidades y la creación e intercambio de conocimientos entre sus miembros a través de un entorno colaborativo.

El término y el concepto de comunidad de práctica fueron propuestos a principios de los años noventa a partir de las observaciones realizadas en varias empresas que habían ensayado formas nuevas de organización y de estructuración del trabajo. Wenger (2001), uno de sus principales teóricos, definió las comunidades

de prácticas como grupos de personas que comparten e interactúan para seguir aprendiendo además de resolver problemas.

Cada uno de los miembros actúa como maestro y tutor de los otros, planifican actividades de la comunidad, con el tiempo estas interacciones mutuas y relaciones sirven para construir un cuerpo de conocimiento compartido y una identidad.

Las experiencias en torno a las comunidades de práctica demuestran que son ámbitos propicios para realizar los procesos de aprendizaje individual y, al mismo tiempo, desarrollar el aprendizaje organizativo. La idea de comunidad de práctica como comunidad de aprendizaje recupera un postulado pedagógico: Las personas aprenden en sociedad. (Ramírez, 2007).

El hecho de que exista una práctica compartida por los miembros de la comunidad resulta relevante para el proceso de aprendizaje en el grupo, ya que las personas aprenden mejor aquello que está relacionado con la práctica que los une.

Las comunidades de práctica crean un nuevo espacio formativo que amplía los ámbitos formativos dentro de las instituciones. Probablemente en estas comunidades las personas desarrollen nuevas competencias profesionales de manera mucho más eficiente que a través de los procesos formales de aprendizaje.

El fenómeno de las comunidades de práctica está asociado a las organizaciones que aprenden. El objetivo de las comunidades de práctica es desarrollar las capacidades y la creación e intercambio de conocimientos entre sus miembros a través de un entorno colaborativo. Si esto es así, ¿qué necesitamos los docentes para trabajar en una comunidad de práctica?

2.5.2 Escuelas que aprenden.

Actualmente el concepto que se maneja es el de “escuelas que aprenden” que aborda Senge (1998), tiene como antecedente el aprendizaje organizacional, aunque se inicio en el ámbito empresarial, en los noventas generó mucho interés en los maestros y administradores escolares, padres de familia.

Las organizaciones que aprenden se definen como aquellas que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros, que se transforman continuamente para satisfacer las exigencias del medio. La clave es entender el aprendizaje como inseparable del trabajo cotidiano donde se crean espacios para abordar los problemas, aclarar diferencias, crear sentido de pertenencia y trabajar para el logro de metas y objetivos institucionales. En este sentido convendría preguntarnos ¿nos damos este espacio en nuestras instituciones? (Ramírez, 2007).

El interés se centró en convertir las escuelas en organizaciones que aprenden, para que las personas que las conforman se desenvuelvan autónomamente, se cuestionen, y desarrollen capacidades para el futuro en congruencia con el actual contexto dinámico y demandante.

Estas se caracterizan por un ambiente de trabajo colaborativo y la rápida respuesta a retos, operan de manera más eficiente en las sociedades contemporáneas que en las tradicionales. Las escuelas están enfrentando gran incertidumbre y nuevos retos. Desafortunadamente sobre las comunidades de aprendizaje, hay suficiente evidencia conceptual pero poca evidencia empírica de cómo sería la nueva escuela dentro de esta perspectiva. (Martínez, 2010).

Con base a las organizaciones que aprenden, Senge (1998) las caracteriza por valorar y desarrollar cinco disciplinas que incluyen:

El dominio personal permite tener ubicación del individuo, encausar sus energías, además de desplegar paciencia y tener percibir de manera objetiva la realidad.

Los modelos mentales son nuestras formas de pensar establecidas influyen en nuestra forma de actuar. Al establecer una comunicación con ideas claras permitirá el mejoramiento del grupo.

La visión compartida en la medida en que cada miembro mantiene una visión en función del beneficio del grupo, se va estableciendo la visión del grupo o institución.

El aprendizaje en equipo basado en el diálogo, en pensar juntos para tener mejores ideas.

El pensamiento sistémico es una habilidad que permite que la gente pueda ver el todo, conociendo las interrelaciones de un sistema.

Flores (2010) dice las organizaciones que aprenden, permiten que la gente amplíe su capacidad de manera permanente para crear resultados que en verdad desean. Donde se promueven nuevos patrones de pensamiento, y donde la gente aprende cómo aprender juntos.

Senge, Cambron, McCabe, Lucas, Smith, Dutton, y Kleiner (2002) mencionan que las organizaciones inteligentes son viables porque todos se asumen como aprendices y que además disfrutan aprender.

Aguerrondo y colaboradores (2002), plantean como planifican las escuelas que innovan, desde su punto de vista es buscar y seguir buscando, es el motor del cambio que hace que surja algo nuevo impredecible esa es la vida de la escuela del futuro. Inventar reinventar la propia historia institucional poniendo en juego la creatividad, la imaginación lo diferente. A veces el desafío consiste en resistir, es el desafío de las escuelas del siglo XXI. Parece que lo que hace falta es coraje para deshacerse de lo viejo. Esa inquietud permanente tiene algo de placer. La autora hace una analogía con el placer que representa una pastelería donde se calculan los ingredientes, la temperatura, etc. Pero siempre hay cierto rango de incertidumbre de como saldrá el pastel. Todo depende de una sabia combinación, de la manera en como batimos, de la forma en como cuidamos el proceso, y que puede resultar una delicia o una torpeza. Con el cambio en las escuelas pasa justo lo mismo, el desafío consiste en combinar de manera balanceada todos los elementos; sabiendo que el resultado final no es igual al resultado de todas las partes.

Las escuelas que innovan, están equipadas para el futuro, pueden enfrentar mejor los cambios y la incertidumbre, el desafío requiere de cierto entrenamiento que se construye entre todos, basado en el diálogo.

Competencias para innovar la escuela. La incertidumbre la complejidad y la diversidad son características que por un lado, aumenta la velocidad en la que las tecnologías nos comunican, estamos cerca del mundo, por otro lado se aumenta la desigualdad social y exclusión como señala (Aguerrondo y colab. 2002). Ante esto el conocimiento se redimensiona y se transforma en un privilegio para el desarrollo de un país y para las personas.

Estamos ante una revolución tecnológica que impacta no solo el desarrollo económico, sino las formas en que se organiza la producción y exige día a día nuevas competencias para el trabajo. A nivel socio-cultural se producen cambios en los sistemas relacionales, aparición de nuevas conformación o estructura familiar, crecimiento de las redes de comunicación, acortamiento de las distancias, manejo centralizado de la información.

En este contexto la sociedad exige a la educación un replanteamiento de los fines. Ante esto el desafío de la educación es ofrecer calidad y equidad y una formación que les permita incluirse a los estudiantes en el sistema laboral y la vez apuntarle al desarrollo de competencias necesarias para enfrentar el futuro. Las nuevas demandas exigen modificar contenidos y prácticas de enseñanza.

2.5.3 Investigaciones sobre colaboración entre maestros.

Jiménez y Jiménez, (2003), señalan que la colaboración como una estrategia de cambio, es un fenómeno complejo en el que hay que tener claro, qué, por qué se cambia, pero además cómo cambiar bajo qué condiciones.

Es fundamental insistir que en este proceso de cambio los profesores son los actores que no han sido considerados con sus conocimientos y experiencia basta, ya que las propuestas que se realizan generalmente llegan de fuera.

Darling y Mc Laughlin (2003). Dicen que se requiere de un replanteamiento sobre la preparación y el desarrollo profesional de los maestros. Los maestros aprenden haciendo, leyendo, y reflexionando a través de la colaboración con otros maestros. Este aprendizaje requiere de escenarios que apoyen la experimentación y colaboración docente. Una forma significativa de aprendizaje de los maestros

consiste en la participación en comunidades profesionales, que van más allá del salón de clases.

A pesar de las iniciativas de la SEP para impulsar la colaboración dentro de las escuelas, en muchos centros educativos actualmente se vive el aislamiento profesional, ya sea por la propia organización de la escuela o por factores personales, actitudes, creencias y expectativas, lo que impide que compartan sus saberes y experiencias, y que se enriquezcan a través de un desarrollo conjunto. (Jiménez y Jiménez, 2003).

Day (2005) en relación a: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Señala que los procesos de reflexión fundamentales para el aprendizaje no conducen a la confrontación de pensamientos y prácticas ni tener en cuenta los contextos institucionales y sociales necesarios como precursores para las decisiones de los procesos de cambio, cuando las toma el docente solo.

Con el fin de desarrollar y mantener el pensamiento crítico, mediante la reflexión los profesores tienen que emprender procesos de meta cognición, sin embargo para que los maestros participen en formas críticas de enseñanza, no solo tendrán que preocuparse por describir lo que hacen, sino, que tendrán que examinar su práctica reflexionar sobre ella, preguntarse cómo ha llegado a ser así. Y reconstruirla, en pocas palabras tendrá que estar preparado para afrontar las posibilidades de cambio. En este mismo sentido el autor defiende las “comunidades intelectuales de profesores investigadores o redes de individuos que inciden en otros docentes en una búsqueda colectiva de significado para su trabajo y que utilicen su

investigación con la finalidad de cambiar su forma de enseñar y sus condiciones de trabajo cuando sea conveniente.

Elaborar un marco analítico de las principales áreas problemáticas cuantitativas y cualitativas como: organización del tiempo, uso de la palabra, construcción de textos. Esto requiere de una interacción permanente. La palabra es el medio por el que los profesores deconstruyen, ponen a prueba y reconstruyen, sus creencias y teorías immaculadas. (Shon, 1998).

La reserva de tiempo para una reflexión y un diálogo sostenido constituyen una cuestión primordial en la construcción de culturas profesionales de aprendizaje. Para esto es necesario tener en cuenta los contextos personales, profesionales y organizativos que influyen en la enseñanza y en el aprendizaje y por ende en el trabajo colaborativo. También se reconoce la necesidad de líderes y de críticos amistosos que faciliten, coordinen y sostengan las transiciones en la vida de desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

Estas comunidades requieren que la disciplina comience con el diálogo; así las organizaciones de aprendizaje se dedican a mejorar la calidad del pensamiento, capacidad de reflexión, trabajo en equipo y la de desarrollar puntos de vista e ideas compartidas (Senge, 1998).

Muchas de las investigaciones sobre colaboración, plantean que éste, es un elemento importante para el desarrollo profesional, consecuentemente para la mejora de la escuela. En un estudio realizado en Inglaterra una escuela primaria mostro las virtudes de la “cultura colaborativa” en relación a las interacciones con los maestros.

Sin embargo, la colaboración no se lleva a las aulas y por eso no supone una amenaza a la independencia de los docentes; por tanto puede quedarse en una cooperación disfrazada. (Day, 2005).

Es posible que una cultura colaborativa no indique democracia pues esta, puede ser impuesta por el director, Andy Hargreaves considera que las relaciones que no se desarrollan en forma espontánea, voluntaria, orientadas al desarrollo profesional, sino, fijas en el tiempo y en el espacio y perfectamente previsibles son artificiales, ya que el hecho de trabajar juntos es una obligación. (Hargreaves, 2005).

Por su parte Lieberman (1996) reconoce que las culturas cambian con el tiempo, su forma de cambiar tiene que ver con la introducción de nuevas relaciones, el desarrollo de las ya existentes, los desafíos del ambiente externo y la influencia del director de la escuela. No obstante la colegialidad impuesta puede representar una etapa que lleve a los docentes a la necesidad de alcanzar unos enfoques más flexibles que no restrinjan el aprendizaje y el deseo de satisfacer las necesidades de los individuos. Entre el individualismo y la cooperación profesional se dan estados intermedios, cada uno tiene elementos que puede hacer que surja la cooperación profesional.

Los datos empíricos revelan que existe la manera en que las instituciones consiguen superar las contradicciones e incluso los conflictos, sin duda hay que considerar la cultura existente.

Gather (2004) señala tres configuraciones en las relaciones entre profesores dentro de las instituciones: La fragmentación, la gran familia y la colegialidad impuesta.

En la primera los docentes se asocian a algunos de sus colegas, desde grupos distintos, no sienten que pertenecen al conjunto del cuerpo docente. Es decir, la estructura institucional está compuesta por grupos separados y tratan de defender su autonomía y que prevalezca su punto de vista cuando no pueden evadir la normatividad. Debido a la fragmentación resulta muy difícil tomar decisiones que integren a los docentes en su conjunto. El origen de la fragmentación esta en las diferencias profundas de posiciones y prioridades concedidas o referentes al conocimiento o bien a un tipo de actitudes o elecciones ideológica y pedagógicas.

Por lo que respecta al modelo familiar, por lo general deriva en un enfoque tradicional y burocrático. En este tipo de instituciones hay un compromiso colectivo para mantener el equilibrio, mostrarse unidos, se invierte en el bienestar, la sociabilidad; soluciones pragmáticas más que soluciones basadas en la reflexión crítica.

Y en cuanto a la colegialidad impuesta desde arriba. La crítica al individualismo es fuerte se preguntan por qué no se puede realizar dar el trabajo en equipo y cooperación entre profesionales. Este se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, burocráticos y estructurales cuyo fin es que los docentes dediquen más tiempo a la planificación y la ejecución concertadas; como la programación didáctica, seguimiento a los alumnos, jornadas de formación continua, “mejorar prácticas pedagógicas”. Se cree que el dar la oportunidad de escoger un

compañero, a escoger un horario, es decir “hay cierta libertad”, pero quizá no tengan nada que decirse. Y si hay que rendir cuentas los docentes tratan de escabullirse.

La colegialidad al ser impuestas desde arriba, crea actitudes defensivas. La colegialidad obligada, no puede sustituir una cultura de cooperación, puede experimentarse como una simulación, ya que no es una colaboración espontánea. Y puede conducir al aumento de encuentros no deseados. (Gather, 2004).

Después de haber hecho la revisión de los diversos autores. Se puede decir que hay una constante, y es el hecho en que el éxito que manifiestan ya sea desde, sociocultural, desde el cambio del cual habla Hargreaves y Fullan o desde las propuestas actuales para lograr un trabajo más satisfactorio como lo son comunidades de aprendizaje o escuelas que aprenden como lo trabaja Senge, *la apuesta es al trabajo en colectivo*, de manera *colaborativa*. Desde el punto de vista de autores como Fullan (2002) ven al profesorado como parte sustancial del proceso, el cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan. Afirma que se trata de “Reculturizar la profesión docente”, crear y fomentar comunidades de aprendizaje útiles, donde los maestros sean para sus propios compañeros fuentes de aprendizaje e impulsoras de cambios.

Se cierra el capítulo con un planteamiento de Rosas, L. (2008) quien señala que hay diferentes caminos para iniciar un cambio aunque todos tienen el mismo principio. Se empieza por uno mismo, nadie puede aspirar a cambiar a los otros si no lo ha experimentado en sí mismo, estar dispuestos a cambiar, apreciar su profesión entender su trascendencia y ubicar su papel en la misma.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se aborda todo lo relacionado a la metodología, es decir se describe el método que fue utilizado en esta investigación, así como el enfoque. Con respecto a los participantes se describen tipo de muestra, y los criterios para la selección de éstos.

Se explica la selección de los instrumentos, los aspectos a observar y registrar. Las preguntas hechas a los entrevistados, así como el cuestionario que se aplicó a los maestros de la escuela Normal de Atizapán. Con el propósito de identificar los elementos que caracterizan el trabajo colaborativo entre los profesores de la institución.

Se describe el procedimiento que se siguió en este estudio, y finalmente se realiza el análisis de datos, dándoles una estructura organizativa por categorías, permitiendo establecer relaciones o contradicciones en la información obtenida. Así como las conclusiones a las que se llegó después de realizar la investigación.

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados, es decir la forma en que perciben su realidad. También es recomendable este enfoque cuando el tema de estudio ha sido poco explorado.

La investigación aquí realizada fue de corte cualitativo, pues se buscó comprender la perspectiva de los maestros acerca de la colaboración que se da entre ellos para mejorar los procesos educativos, Giroux y Tremblay (2004) apuntan que los investigadores acuden al enfoque cualitativo porque éste ayuda a precisar como perciben e interpretan las personas una situación dada.

El marco interpretativo desde donde se abordó la investigación fue la etnografía siendo esta, una descripción e interpretación de un grupo o sistema social o cultural. Es una forma de mirar. Uno de sus propósitos es describir lo que las personas de un contexto hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, presentando los resultados de manera que se resaltan las regularidades que implica un proceso del grupo. Gayou, J. (2003).

La etnografía utiliza para su estudio, la observación participante, en la cual el investigador se encuentra inmerso en las actividades del grupo o bien realiza entrevistas individuales con sus miembros. El investigador estudia los significados del comportamiento, el lenguaje y las interacciones del grupo como una cultura común.

En este estudio lo que interesó fue describir lo que los profesores hacen en sus reuniones de colegiado, conocer de qué hablan, qué sentido le dan y finalmente, si en realidad se puede afirmar que realmente se da un trabajo colaborativo entre ellos. Considerando como se plantea en las ciencias del comportamiento y en las ciencias sociales; las cuales también estudian los procesos conscientes, de intencionalidad, elección y autodeterminación, con una amplia gama de actitudes y sentimientos

humanos; que con seguridad están presentes en los procesos seguidos por los profesores que serán objeto de estudio. Martínez, (2002).

3.2 Participantes

Se procedió a buscar participantes con características específicas como parte representativa de la población para la investigación. Como lo señala Mayan, (2001) la indagación cualitativa se trabaja sobre muestras que podemos elegir de manera intencional; por lo que los profesores seleccionados para ser entrevistados fueron seis y dos directivos, con el propósito de identificar las posibles diferencias desde su función, Hernández, Fernández, Baptista, (2010) sugieren la posibilidad de escoger a los participantes de forma de probabilística o dirigida conforme a los intereses de la investigación. Así que, uno de los criterios de selección fue principalmente su disposición para colaborar en el proyecto de investigación, por otro lado son maestros que tienen una participación más activa en todas las actividades que se realizan dentro de la institución, con la posibilidad de brindar información amplia, completa y veraz. Otro criterio fue el la experiencia profesional, contando con un promedio de 15 años como docentes de la escuela Normal. Estos criterios consideran lo aconsejado por Mayan (2001) que al elegir individuos y contextos hay que preguntarse ¿quién puede darme la mayor y mejor información acerca de mi tópico?

Tabla 1

Características de los participantes. (Datos recabados por el autor)

Profesor	Sexo	Preparación Profesional	Años de Experiencia	Número de horas que labora en la
Profesor 1	Femenino	Maestría en Educación	28	40
Profesor 2	Femenino	Maestría en Educación Preescolar	27	40
Profesor 3	Masculino	Maestría en Educación	30	24
Profesor 4	Femenino	Maestría en Educación Preescolar	28	40
Profesor 5	Femenino	Maestría en Educación	30	40
Profesor 6	Femenino	Maestría en Educación	40	40
Profesor 7 Directora	Femenino	Doctorado en Educación	20	40
Profesor 8 Subdirectora	Femenino	Maestría en Educación	34	40

3.3 Instrumentos

La recolección de datos es fundamental, ya que éstos se convertirán en información, para el análisis y comprender el fenómeno objeto de estudio. Fernández

et al. (2010) sugiere que, es el propio investigador el que debe decidir los métodos y técnicas a utilizar; ya que es el que observa, entrevista, revisa, registra tanto el lenguaje verbal como no verbal, conductas, etcétera, mismos que le permiten ir definiendo algunas unidades de análisis como significados, prácticas, roles, relaciones.

Para esta investigación se utilizó una entrevista semi-estructurada, con preguntas que permitieron recabar información con respecto al trabajo colaborativo realizado en la institución, pero fundamentalmente en las reuniones de academia. Así como conocer algunos puntos de vista con respecto a otros aspectos relevantes que podrían influir en el trabajo colaborativo. Se incluyó el contexto de los entrevistados (características personales y profesionales) son esenciales para la interpretación de significados.

Las entrevistas se realizaron una a la vez a cada participante, en diferentes días, de acuerdo a los horarios de los profesores, permitiendo contar con el tiempo necesario para dar respuesta a las preguntas planteadas.

Se incluyeron preguntas de acuerdo a Martens (2005 citado por Hernández, Fernández y Baptista 2010).

De opinión. ¿Usted cree...? ¿Qué piensa...? ¿Cuál cree usted que...? De expresión de sentimientos. ¿Cómo se siente usted con respecto...? De conocimiento. ¿Qué sabes acerca de ..? ¿Cuáles son...? De simulación. ¿Suponga usted que...? ¿Cuál sería el problema que intentaría resolver?

Se tuvo una guía de preguntas, dando la posibilidad de precisar conceptos, y otros aspectos obteniendo mayor información.

Siguiendo el consejo de Hernández et al. (2010) se efectuaron primero las preguntas generales y luego las específicas. Ver Apéndice (C).

También se utilizó la técnica de la observación de acuerdo con Giroux y Tremblay (2004) apuntan que la observación si bien es la técnica más antigua de recolección de datos, es la más generalizada en la indagación cualitativa.

Además Hernández et al. (2010) dicen la observación implica introducirse profundamente en situaciones sociales, estar atento a los detalles, sucesos e interacciones. El instrumento para llevarla a cabo se construyó con base a sugerencias de este mismo autor, iniciando con características de los participantes, ambiente físico donde se lleva a cabo la observación del grupo, formas de organización, patrones de interacción, actividades que realizan, hechos relevantes no previstos, colaboración entre ellos, relación entre ellos y los directivos, temas que abordan, estrategias o materiales que comparten. Todo esto con el propósito de Identificar los elementos que caracteriza el trabajo colaborativo entre los profesores de la institución.

Las observaciones se iniciaron en el mes de agosto, cuando comenzó el ciclo escolar 2011-2012.

Es importante señalar que al inicio del ciclo los profesores se reúnen una semana que denominan de planeación institucional. Después las observaciones se hicieron cada martes de 11:00 a.m. a 13:00 p.m. día y hora que tienen estipuladas para reuniones de academia institucional o por licenciatura; una semana se hace de la licenciatura en educación Preescolar, otra para la licenciatura en educación primaria y otra para la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Lengua

extranjera (inglés), también se estipulan reuniones de tutoría para tratar asuntos relacionados con el trabajo que se realiza con los alumnos tutorados; sin embargo no tuve oportunidad de observar estas reuniones, ya que las pocas que se pudieron dar, se empalmaron dos actividades que tenía que cumplir el investigador y no fue posible. El tiempo de observaciones fue de tres meses (agosto, septiembre, y octubre de 2011).

Cuestionario o escala de tipo Likert.

El cuestionario Likert se aplicó a 14 profesores de la escuela normal, 6 de tiempo completo y 8 profesores horas clase, con el propósito de conocer el nivel de competencias colaborativas que manifiestan poseer. (La aplicación se hizo en una de las primeras sesiones de academia institucional y se les repartió a todos los maestros al mismo tiempo para contestarlo).

Este instrumento sirve para obtener de manera relativamente rápida y fácil datos sobre lo que necesitamos saber. También resulta fácil de analizar y comparar. Por lo que se aplicó una escala Likert de acuerdo con Hernández et al. (2010) refieren que éste consiste en un conjunto de ítems mostrados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la respuesta de los participantes, por cada enunciado se solicita que externen su reacción, eligiendo una de las categorías de la escala. Siendo estas: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

La aplicación del cuestionario tuvo como propósito conocer el nivel de competencias colaborativas de los docentes y posteriormente contrastarlas con lo observado. Ver Apéndice (B).

3.4 La validación

Para Taylor y Bogdan (1998) la triangulación a partir de distintos instrumentos y momentos permite validar la información además de protegerse de las preferencias y tendencias del investigador y de someter a control recíproco los datos obtenidos en la recolección.

Debe resaltarse que los métodos no son la verdad, constituyen solamente herramientas, procedimientos, instrumentos y modos de armar la teoría para investigar un problema y que al usarlos facilitan su entendimiento; en este sentido, se trató la triangulación metodológica como procedimiento de investigación.

Se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Hernández et al. (2010)

Tipos básicos de triangulación: Triangulación de datos con tres subtipos tiempo, espacio y persona (el análisis de persona, a su vez, tiene tres niveles: agregado, interactivo y colectivo).

Los observadores triangulan, no sólo con metodología; también pueden triangular con fuentes de datos. Por tanto en esta investigación se trianguló la información obtenida de las observaciones realizadas, las entrevistas y los

cuestionarios para su respectivo análisis e identificar relaciones o contradicciones en los datos obtenidos.

3.5 Procedimiento de aplicación

El proceso que se llevó a cabo para la investigación fue el siguiente:

1. Elección de la muestra: 8 profesores de la Escuela Normal de Atizapán (seis profesores y dos directivos).
2. Aplicación de una entrevista semi-estructurada a los 8 docentes. Una a la vez, de acuerdo a sus tiempos disponibles.
3. Se llevó a cabo la observación mediante el registro de las sesiones de colegiado, con todos los profesores de la Escuela Normal. Todos los martes de 11:00 a.m. a 13:00 p.m. durante 6 sesiones.
4. Aplicación de un cuestionario a 14 profesores, con el propósito de establecer una correlación entre sus competencias colaborativas manifestadas en este cuestionario y lo que se observó en las sesiones.
5. Organización de datos y análisis de los mismos cuestionarios, entrevistas y observaciones hechas.

Se llevó a cabo la codificación que es un proceso que consistió en familiarizarse con los datos aportados por los participantes, una vez realizada la codificación, se procedió a efectuar la categorización para tal efecto, se fueron tomando tanto los factores (personal, social, profesional y organizacional), mismos que pasaron a formar las dimensiones; de éstas se fueron derivando las **categorías** considerando los elementos tanto de algunos conceptos manejados particularmente por Hargreaves y Fullan como otros

que se fueron observando, tales aspectos fueron: Valores puestos en juego en las interacciones entre profesores. Empleo del diálogo para resolver conflictos. Participación en actividades de manera conjunta y colaborativa. Patrones de interacción. Relaciones de poder. Interés y motivación. Liderazgo y aprendizaje profesional. Propuestas para mejorar los procesos educativos. Formas de organización. Resistencia al cambio. Intensificación del trabajo. Balcanización.

6. Estrategia de análisis de los datos.

El análisis inició con la organización de la información. Además se relacionó tanto a las preguntas de investigación como a los objetivos planteados en este estudio, al mismo tiempo estableciendo una comparación con el marco teórico referencial; y poder señalar que tanto los procesos observados y estudiados siguen teniendo relación con los hallazgos que fueron revisados de los diferentes autores abordados.

7. Con base a este análisis, se procedió a determinar los elementos que caracteriza el trabajo colaborativo entre los profesores de la institución.

Aunado a esto se retomaron las sugerencias hechas por Patton (2002 citado por Hernández et al. 2010) para el análisis de datos cualitativos: Primero se recolectan los datos y posteriormente se analizan para darles una estructura. Lo cual implicó organizar las categorías. Para este autor es importante realizar anotaciones, ya que tiene la función de documentar el procedimiento de análisis, considerando:

Cada actividad realizada, si se tuvieron problemas, ajustes realizados, ideas nuevas que van surgiendo, información contradictoria, razones por las cuales se procede de una forma u otra.

Describir las experiencias observadas con su propio lenguaje y expresiones.

Comprender el contexto que rodea a los datos. Interpretar y evaluar unidades, categorías, temas, patrones. Encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema. Relacionar los resultados del análisis con las teorías.

8. Finalmente establecer las conclusiones a las que se llegaron después de haber realizado un análisis de los datos y correlacionando con los autores revisados y dejar ideas argumentadas de qué tanto realmente ha habido cambios a partir de un trabajo colaborativo o se sigue en procesos de simulación o peor aún ni siquiera existe un trabajo colaborativo.

Capítulo 4 Análisis de los Datos

En este capítulo se analizan los datos recolectados, ya que expresan el punto de vista de las personas involucradas en la investigación para llegar a una interpretación de la realidad estudiada, además de contrastar la información obtenida con el marco teórico.

En un primer momento se aplicó el cuestionario con escala de Likert, a 14 docentes de la escuela Normal, con el propósito de identificar sus competencias colaborativas. Después se aplicó una entrevista semi-estructurada a 8 docentes con el propósito de obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes, relacionadas al tema de investigación. Y finalmente se realizaron 6 observaciones de las reuniones de academia que tienen los docentes de la institución, con una asistencia promedio de 21 maestros incluidos los directivos. Para comprender los procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, circunstancias o eventos que suceden, patrones que se desarrollan, así como el contexto donde ocurren.

Con los datos recopilados se sacaron las categorías empleando una matriz de consistencia. En donde se colocan las coincidencias y discrepancias de los tres instrumentos aplicados. (Ver apéndice F).

A continuación se presenta una tabla que nos lleva a conocer las *dimensiones* que se abordaron; así como las categorías que cada una de ellas abarcó. Mismas que se fueron reconstruyendo a partir de la información que brindaron los maestros en los instrumentos aplicados, y que ayudó a dar respuesta a las preguntas que en esta investigación se plantearon:

¿Cuentan los docentes con las competencias concernientes al trabajo colaborativo?

¿Qué elementos se dan en el trabajo colaborativo que lleven a los docentes a la construcción de significados para su intervención pedagógica?

¿Qué factores sociales, organizacionales, profesionales y personales limitan o favorecen el trabajo colaborativo?

Tabla 2.

Dimensiones y categorías de la investigación.

<i>Dimensión Personal</i>	
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> *Valores puestos en juego en las interacciones entre profesores. *Empleo del diálogo para resolver conflictos. * Interés y motivación.
<i>Dimensión Social</i>	
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> *Participación en actividades de manera conjunta y colaborativa. *Patrones de interacción. *Relaciones de poder.
<i>Dimensión Profesional</i>	
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> *Liderazgo y aprendizaje profesional. *Propuestas para mejorar los procesos educativos.
<i>Dimensión Organizacional</i>	
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> *Formas de organización. *Resistencia al cambio *Intensificación del trabajo *Balcanización.

4.1 Dimensión Personal

Se refiere a la serie de patrones que los profesores manifiestan, estableciendo líneas de comportamiento dentro de su contexto educativo.

Esta dimensión se enfocó a la revisión de los factores personales que intervienen en la colaboración entre los profesores. Siendo esta una de las preguntas que se plantearon en la investigación. Se recurrió a la teoría de Erickson para entender y comprender los procesos psicológicos que ponen en juego los profesores en sus relaciones de trabajo. En esta dimensión se abordan en 3 categorías que son: Valores puestos en juego en sus interacciones, el empleo del diálogo para resolver conflictos y el interés y la motivación.

Estas categorías se definieron a partir primero, de identificar los valores que sin duda permean el comportamiento de los docentes dentro de los procesos educativos o institucionales, además de reconocer tanto teórica como empíricamente la necesidad de emplear el diálogo como recurso fundamental para el entendimiento, y finalmente, pero indispensable el interés y motivación manifiesta de los docentes, para entender algunos comportamientos presentados.

4.1.1 Categoría Valores puestos en juego entre profesores.

Para el análisis de esta categoría se empieza por señalar que de acuerdo al cuestionario que se aplicó, 10 de los 14 maestros, manifestaron que cuentan con las competencias colaborativas, ante la pregunta ¿Contribuyes a la construcción de un ambiente Institucional cordial de respeto y tolerancia? Todos excepto uno señala

estar de acuerdo, es decir todos contribuyen a un clima cordial y de respeto. En otra de las pregunta ¿Cuestionas constantemente el trabajo de los otros?

Aproximadamente la mitad manifiesta estar de acuerdo y la otra mitad estar en desacuerdo. A partir de las respuestas que dan en el cuestionario la mayoría de los profesores señalan que son capaces de construir un clima de respeto, cordialidad y tolerancia. Sin embargo, cuando en la entrevista se les preguntó ¿Piensas que los rasgos personales influyen en el trabajo colaborativo? ¿Cómo? Expresan que estos rasgos determinan la visión del quehacer docente. Responden, aquí las prácticas a veces, suelen ser muy individuales, “la gente participa para dejar su saber y no para colaborar y se molestan cuando alguien hace un comentario que contradice a esa persona, o es mejor que el suyo”. Tanto que una persona señaló: “Comente usted, si no le parece, me salgo y me voy”.

Los profesores opinan que dentro de las reuniones institucionales existe un clima poco adecuado, un ambiente de tensión. Pues dicen, “nos falta mayor respeto a la diversidad, aprender a escuchar al otro, entenderlo sin descalificarlo, evitar la crítica a los otros, ser empático y colaboración para que el otro también avance”. “Está presente el factor ego donde manifestamos los éxitos y logros inquebrantables”.

Por lo que respecta a las observaciones realizadas en la reunión de academia institucional. Se pudo percibir que en realidad falta tolerancia, cordialidad y respeto por el otro. Ya que algunos profesores en una de las reuniones donde se llevó a cabo el análisis de los resultados de las evaluaciones hechas por el Instituto Nacional de Evaluación y Estadística. Dos profesores estaban hablando por celular, otro estaba recabando firmas, otros más entraban y salían, y uno de ellos estaba comiendo.

Desde la explicación de la teoría de Erickson, cada miembro del grupo posee un desarrollo que puede manifestar la incapacidad de haber resuelto o no los conflictos que se afrontaron en cada una de las etapas. En otras palabras dependiendo de la historia de cada miembro del grupo, va a ser la manera de cómo nos relacionemos. Esto coincide con lo que Bonals (1997) afirma sobre los factores relacionales y actitudinales y la fuerte incidencia en el trabajo de equipo.

Es de llamar la atención que lo expresado en las entrevistas y lo que se observa las reuniones que tienen los profesores de la Normal, sean más actitudes que impiden un desarrollo de mayor cordialidad disposición y tolerancia. Como señala Bonals para realizar un trabajo eficaz en equipo, es necesario disfrutar de un clima relacional y afectivo que potencie y haga emerger más actitudes positivas que negativas, es difícil construir y decidir conjuntamente, si no existen ciertas actitudes en el centro que lo faciliten.

Para finalizar el análisis de esta categoría surge la pregunta. ¿De qué manera se puede explicar el que los profesores manifiestan en el cuestionario aplicado, que poseen competencias colaborativas? Sin embargo, en la entrevista la mayoría expresa que existe un clima de poca cordialidad y tolerancia entre los profesores, reafirmando esto en las observaciones hechas. La explicación posible puede ser, que de manera individual si se requiere contribuir o colaborar para una actividad, cada quien lo realiza, pero de manera aislada. Y una vez que se deben reunir para tareas designadas, está presente esa lucha de poder de la que hablan los profesores. Es decir se anteponen actitudes que forman parte de los esquemas que durante su historicidad han construido los docentes.

4.1.2 Categoría empleo del diálogo para resolver conflictos.

Dentro de esta categoría se preguntó a los profesores ¿Empleas el diálogo para resolver algún conflicto que se te presente dentro de la Institución? La gran mayoría expresa estar de acuerdo, es decir, emplean el diálogo para resolver conflictos que se presenten.

Pero ¿de qué manera se da esto? Algunos contestan en la entrevista que evitan entrar en discusiones y tratan de asumir lo que les corresponde para colaborar, aunque sea de manera indirecta en lo que se propone. Lo que hago dice un profesor “es dar una propuesta y someterla a consideración colectiva, otra aclarar en donde está la dificultad y empezar aterrizar los trabajos, pero, sí permanece mucho tiempo sin avanzar para resolverlo, me retiro”. Otra respuesta fue, “trato de dar una alternativa”, pero, si no veo respuesta, no me interesa. Ante esto, se pudo apreciar una discrepancia entre lo que manifiestan en el cuestionario y las respuestas que dan en la entrevista, se puede identificar que no hay un “diálogo real” que pongan en juego para resolver algún conflicto que se dé en la institución.

Esto contradice las respuestas dadas a la pregunta Cuándo hay dificultad para realizar un trabajo colaborativo. ¿Tú qué haces? Algunas respuestas son “Me centro en lo que se está considerando como la propuesta o tarea, y comprometerme; traducido en investigar buscar respuesta a lo que yo también cuestiono”. Con respecto a esta categoría parece que la explicación va en función de lo que Senge (1998). Afirma, Que dentro de los grupos se dan relaciones “inconscientes” que van determinando la calidad del diálogo. Tales como mecanismos de defensa, sentimientos de inferioridad o superioridad, deseos de complacer al superior. Sugiere

este autor que lo importante es aprender a reconocer cuando están a punto de surgir, para poder manejarlos, “cambiarlos” por otro pensamiento positivo para dejar, que lo que permanezca sea la inteligencia de grupo.

Lo fundamental aquí es encontrar la manera identificar, pero sobre todo de modificar estos mecanismos a los que hace referencia Senge.

4.1.3 Categoría Interés y Motivación.

El análisis de esta categoría es esencial, puesto que la motivación y las necesidades son determinantes poderosos de la conducta. La motivación se refiere a las tendencias de maduración, a las necesidades de ser, las cuales surgen del impulso del organismo por auto realizarse y satisfacer su potencial inherente, como sugiere Maslow. Un indicador del interés y motivación que manifiestan los docentes de la institución. Es ante la pregunta ¿Las condiciones que actualmente están presentes en la institución fortalecen el trabajo colaborativo? 11 docentes de 14 docentes están en desacuerdo, es decir, no consideran que hay condiciones para fortalecer el trabajo colaborativo. Y Ante la pregunta ¿Desde tu perspectiva qué se podría hacer para fomentar un trabajo colaborativo en la institución y mejorar la intervención pedagógica? Manifestaron que existe la necesidad de desarrollar una racionalidad comunicativa, consistente en aprender a escuchar al otro, entenderlo en su diferencia y sin descalificarlo.

Expresan “se hace necesario recuperar una comunicación entre iguales, la humildad en el conocimiento, respetar la diversidad”. “Trabajar otra visión con los

directivos, que sea más realista, porque su visión está centrada en lo que debe ser y no lo que es”.

Otro factor que influye, es que se hacen mucho más cosas con el mismo personal. Por tanto, lo que se puede apreciar es que sus respuestas no hablan de una satisfacción. A pesar de ello, lo más importante es el compromiso que cada quien tiene independiente de la carga de trabajo. A este respecto Maslow (1991), afirma que la motivación es la reducción de la tensión por medio de satisfacer los estados de deficiencia o carencia. Cuando existe la autorrealización, el individuo avanza hacia la maduración, felicidad y satisfacción.

En consecuencia, en la medida que los docentes expresan, desanimo ante las reuniones, donde las interacciones básicamente son de descalificación, falta de reconocimiento, saturación de trabajo, entre otras, esto los lleva a una “inhibición de la autorrealización”

Un elemento importante es el considerar que las necesidades de las personas, no sólo son alimentarse, cuidar su salud, sino, de amar, de desarrollar la creatividad, de aprender.

Algunos docentes en la entrevista externaron no estar satisfechos del trabajo que se realiza en el interior de las academias, “sienten” que no hay metas claras y bien definidas hacia donde caminar todos juntos, otros expresaron sentir que solo hacen lo que se les pide, no participan abiertamente, con entusiasmo e ideas que quizá puedan servir para hacer las cosas diferentes, con frecuencia están metidos en procesos más administrativos que en la mejora de su práctica docente.

Luego entonces, si la motivación y las necesidades de autorrealización son determinantes poderosos de la conducta. Se puede afirmar que la ausencia de éstos, es un elemento que impide el avance en los procesos dentro de la institución. Puesto que el significado que dan los maestros al trabajo colaborativo se puede interpretar como un desaliento que los lleve a no satisfacer e impulsar su potencial inherente.

4.2 Dimensión Social

Hace referencia a las relaciones de los profesores en conjunto, Vigotsky (1985), sostiene que los patrones de comportamiento son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales. Esta dimensión se enfocó a la colaboración manifiesta de los profesores en reuniones de academia. Se consideran tres categorías: Dificultad para participar en actividades de manera conjunta, patrones de interacción y relaciones de poder que se percibieron. Para la primera se retoma la pregunta formulada en la investigación, referente a si los profesores cuentan con las competencias concernientes al trabajo colaborativo; A pesar de que esta pregunta ya se abordó en la dimensión personal enfocada a los procesos psicológicos, aquí se trata desde el punto de vista social, en la segunda, surge a partir de los patrones de interacción que se percibieron en las observaciones realizadas y la influencia para el trabajo colaborativo. En cuanto a la tercera categoría: relaciones de poder es uno de los elementos centrales que se retomaron de la teoría planteada por Hargreaves (2005). Y que fue identificada tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas.

4.2.1 Categoría participación en actividades de manera conjunta y colaborativa.

Para el análisis de esta categoría es fundamental conocer acerca del trabajo en grupo de los profesores, por lo cual se les planteó la pregunta: ¿Se te dificulta participar en actividades de manera conjunta con tus compañeros? 10 de los 14 que resolvieron el cuestionario, indicaron que no, 4 que si, quiere decir que el 80% de los profesores manifestaron no tener dificultad para trabajar de manera conjunta. Luego, ¿Realizas las tareas asignadas para un propósito común? La gran mayoría señala realizar las tareas asignadas para un propósito común y finalmente ante la pregunta ¿Te comprometes en la realización de acciones para el mejoramiento de la vida Institucional? Todos contestan estar de acuerdo. O sea todos se comprometen para el mejoramiento de la vida institucional.

En esta categoría a pesar de manifestar no tener dificultades para trabajar de manera conjunta, lo que se observó en las sesiones de academia fue que la mayoría de los maestros no participan. Quizá porque en las reuniones la intervención central la tiene quien coordina, que puede ser la subdirectora académica, las coordinadoras del departamento de formación inicial o la propia Directora de la Institución. El resto de los maestros, generalmente escuchan, y pocos participan dando opiniones o sugerencias.

Lo que algunos docentes expresaron es: Más que colaboración hay un trabajo fragmentado en donde varios hacen la parte que les corresponde, pero de manera aislada, cada quien por su cuenta; en ocasiones ni siquiera hay conocimiento de lo que el otro está realizando. Peor aún, hay ocasiones donde se le deja solo a un compañero al frente de una actividad.

Precisamente lo que nos hace falta dice un maestro, es tener metas claras institucionales, que todos construyamos en función de lo que realmente se requiere para mejorar los procesos, pedagógicos, organizacionales, relacionales, éticos, que nos muevan a trabajar de manera conjunta, pero sobre todo colaborativamente

4.2.2 Categoría Patrones de Interacción.

Esta categoría se consideró en función principalmente de lo que se observó en las reuniones de academia, aunque también de algunas respuestas que dieron los profesores durante la entrevista aplicada. Los patrones de interacción que se observaron fueron los siguientes:

De intolerancia, en todas las sesiones observadas se percibieron interacciones, que daban cuenta de la no aceptación de algunos profesores ante lo que es expuesto por otros compañeros, sin un argumento de peso; respondiendo más bien a impulsos basados en sentimientos de desaprobación. Como por ejemplo, en una de las sesiones se da una interacción de disgusto entre dos compañeras, porque la profesora de formación inicial quiere pasar la lista de asistencia y la subdirectora, le dice que no, que ella va a llevar el registro. Este aspecto se ve reforzado, cuando en una de las entrevistas se mencionan expresiones como las que una persona señaló: “Comente usted, si no le parece, me salgo y me voy”

De queja. Los profesores en la reuniones de academia con frecuencia externalizan su queja por diversas razones. Van desde lo organizacional, dicen, “no estábamos enterados, no se nos comunicó lo referente a laguna actividad a desarrollar”; en lo académico, expresan necesitamos tomar acuerdos con respecto a los estudiantes y no

tenemos oportunidad, ya que en las reuniones se abordan siempre otro tipo de asuntos, menos los más importantes, como lo son los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La revisión del material de la reforma curricular de la Educación Normal, la queja enfatiza que es imposible asimilar todo en tan poco tiempo. “Además de trabajar y registrar las actividades en la plataforma, sin ni siquiera haber contraseña para entrar”. Se propone que se haga un informe institucional explicando que han tenido problemas para entrar a la plataforma, no hay internet o continuamente está fallando. De infraestructura. Se reclama que los equipos de cómputo en los salones, no todos sirven y que pierden tiempo de una clase para tratar de conseguir otro cañón, que en los sanitarios con frecuencia no hay agua.

De reclamo. Cuando se les informa del curso introductorio que se les está dando a los alumnos de primer año. La profesora encargada de biblioteca señala que no se les han especificado los propósitos claros a los alumnos de primer ingreso. Ya que dicen “a que venimos”. Otro reclamo lo hace la profesora responsable de tutoría, señala “que no hay articulación, se sigue trabajando de manera fragmentada”. Se sigue en la inmediatez y sin enriquecer los procesos.

Interacciones de desinterés. Este tipo de interacción se percibe en una de las sesiones, al retomar los lineamientos para trabajar la tutoría, dos profesores que no participan como tutores, se dedican hacer otra cosa, platicar o hablar por teléfono.

Estos patrones se ven reforzados con algunas respuestas que se dan en la entrevista y que dicen se intenta hacer un trabajo colaborativo. “Pero la mayoría terminamos queriendo imponer nuestra idea acerca de la temática, lo cual diluye el trabajo colaborativo”. Nos perdemos en discusiones estériles y en quejas repetitivas,

frecuentemente hay problema para escuchar lo que el otro dice y eso dificulta la comunicación.

Si bien es cierto que se observaron estos patrones de interacción, también es necesario recalcar que hay patrones de interacción positivos, es decir, de propuesta. Como el que actualmente se está trabajando, en el curso de inducción con todos los alumnos de 1º, utilizando material de estrategias para la comprensión lectora. Y una profesora propone utilizar los materiales de manera permanente tanto en tutoría como en las distintas asignaturas.

De reflexión. Dice una maestra, nosotros los profesores no estamos llevando a los estudiantes a hacer conexiones entre lo que leen y lo que se ve en la realidad (prácticas docentes). “Se les está exigiendo mucho a los estudiantes, pero que tanto nosotros estamos propiciando lo conceptual, estamos logrando lo procedimental y lo actitudinal”. En lo procedimental cómo procesan los datos, la información, cómo la aplican, cómo relacionan todo lo que leen con lo que enfrentan en la práctica”

También hay que resaltar que llega haber interacciones de consenso porque finalmente hay que realizar las tareas especificadas, y aunque son determinadas por las autoridades educativas y/o escolares los maestros asumen acuerdos.

Haciendo una conexión de este tipo de relaciones con la teoría de Vigotsky, se encuentra que el sujeto aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Igualmente, se han especificado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la

discrepancia entre integrantes que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.

Después de revisar los tipos de interacción que se da entre los profesores de la Escuela Normal, se puede apreciar que a pesar de que se dan interacciones de consenso o de cierto acuerdo en algunos asuntos. Las interacciones que mayoritariamente se presentan son de queja, reclamo, intolerancia, desinterés. Lo que lleva a confirmar que si bien, la discusión en grupo de manera argumentada, las discrepancias son benéficas, en este caso hay más elementos que muestran la falta de entendimiento y colaboración entre los profesores. Pudiéndose ver como otro elemento que lleva a los docentes a que las reuniones de academia, signifiquen para ellos, espacios de quejas repetitivas, de acusaciones, descalificaciones etc., ante lo cual muchos maestros se resisten asistir a dichas reuniones.

4.2.3 Categoría Relaciones de poder.

Aunque esta categoría de alguna manera está relacionada a la dimensión de organización. Aquí se aborda desde esa interacción social que se da alrededor de principios de aislamiento y jerarquía (Hargreaves, 2005).

Al aplicarse el Likert a los profesores algunas de las preguntas fueron las siguientes:

¿Las reuniones de trabajo colaborativo deben ser coordinadas mayoritariamente por una autoridad escolar? De los 14 profesores a los que se les aplicó, 9 contestaron estar en desacuerdo y 5 de acuerdo. Luego, ¿Cuándo se

presenta alguna propuesta de trabajo en la Institución ¿tu reacción inmediata es de aceptación?12 respondieron estar de acuerdo y 2 en desacuerdo. Finalmente ¿Participas en la toma de decisiones del equipo de trabajo institucional?4 responden que si participan y 10 que no. Las respuestas externadas muestran que para algunos maestros es importante que las reuniones de trabajo colaborativo sean coordinadas por una autoridad, otros contestan que cuando se hacen propuestas de trabajo su participación depende de quién la hace. Y la tercera donde se pregunta si participan en la toma de decisión, un alto porcentaje externa que no. Esto llevó a preguntarse ¿por qué? algunos maestros prefieren que sea una autoridad la que coordina el trabajo, asumiendo por tanto una actitud poco autónoma en la participación y toma de decisiones. Pero también llevó a plantear, el que no se tenga la oportunidad de participar, o de tomar decisiones. Para tratar de entender un poco, recurro a algunas de las respuestas externadas por los profesores que fueron entrevistados. Estos señalan la necesidad de abrir espacios de dialogo horizontal.

Desde la perspectiva de quienes dirigen las reuniones, expresan que en ocasiones les toca implementar acciones ajenas al contexto institucional, que generalmente no surgen de la propia dinámica escolar. Es aquí donde pierde sentido el trabajo.

Una respuesta que llamó mi atención fue, el que un profesor dice “el hablar de poder, no hace referencia a una autoridad, sino a docentes que asumen tener en la institución un espacio de poder, olvidándose que tenemos una meta común (la formación docente)”

De acuerdo con explicaciones teóricas, Hargreaves (2005), señala que los administradores de la educación prefieren un tipo de colegialidad controlada, restringida, pues la real colaboración puede llevar a unir y a que los maestros se apoyen mutuamente. Para este autor el sentido de la reestructuración es la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela. La pregunta aquí sería ¿Qué tanto los profesores están dispuestos a formar parte de esta reestructuración para la disminución del control burocrático? Este autor, habla de una simulación segura, es decir, pareciera que se están dando ciertos grados de colaboración, sin embargo, lo que hay es sumisión, es decir solo se acatan las disposiciones. “para evitar problemas”, “porque de todos modos no va haber cambio” dicen los profesores.

4.3 Dimensión Profesional

Hace referencia a las manifestaciones en conjunto de los profesores sobre sus conocimientos, habilidades y capacidad de articular, las metas, o propósitos establecidos. Pero sobre todo del aprendizaje mutuo, construcción del conocimiento compartido para la mejora de los procesos educativos.

4.3.1 Categoría Liderazgo y oportunidades de aprendizaje profesional.

Las oportunidades de aprendizaje profesional que se percibieron entre profesores realmente fueron pocas.

Un aspecto que llamó la atención fue cuando se les pidió mencionar dos actividades que recordaran haber realizado en esta escuela y que les haya hecho

sentir satisfecho por la colaboración y los resultados obtenidos. Les llevó tiempo identificarlas, esto pudiera verse como falta de colaboración o bien que si han tenido experiencias gratificantes pero más de carácter individual. Todo esto lleva a cuestionar si realmente estas reuniones de colegiado, llevan a un aprendizaje a los profesores.

No obstante, en las observaciones realizadas se percibió que hay profesores que asumen un rol de liderazgo al proponer, compartir, participar con el propósito de generar aprendizajes en colectivo. Sin embargo no son constantes, ni sistemáticas estas participaciones.

En algunas de las sesiones observadas, concretamente cuando se distribuyeron las actividades establecidas en la reforma curricular, todos los profesores participaron, exponiendo frente a sus compañeros lo que comprendieron, además de compartir vía electrónica las actividades ya resueltas, con la intención de poder abarcar todo lo que se estuvo requiriendo para la reforma curricular.

En relación al material de la reforma curricular de la Educación Normal comenta uno de los docentes que es imposible que se asimile toda la información, pero que no se pueden mantener al margen de esta reforma. Hay que tener criterio para ir retomándolo, el maestro debe estar muy preparado sobre lo que compete a la enseñanza, porque es la competencia profesional que permitirá la toma de decisiones pertinentes.

Concretamente lo que se observó es las reuniones de academia institucional, es una socialización, de algunos tópicos de interés, pero más, es la información que interesa dar a los profesores, por lo que pudiera decirse que sigue haciendo falta

caminar hacia metas definidas claramente, pero sobre todo que sean identificadas y asumidas por todos los docentes de la institución. A partir de esto establecer las líneas temáticas como los ejes de aprendizaje entre los profesores.

4.3.2 Categoría propuestas para mejorar los procesos educativos.

Ante la pregunta ¿Haces propuestas a tus compañeros para mejorar el trabajo docente?

12 profesores señalan que si y 2 que no, es decir que el 90% dan sugerencias para la mejora de procesos educativos. A pesar de esto cabría la pregunta si la mayoría hacen propuestas para la mejora de los procesos educativos, por qué las expresiones de desanimo, para algunas preguntas planteadas en las entrevistas.

Ahora bien durante las reuniones en las que se llevaron a cabo las observaciones, no se percibieron situaciones que generaran intercambio de ideas argumentadas en relación a un eje o tema específico, o que se hicieran propuestas para propiciar un aprendizaje profesional. Nuevamente parece que la explicación va en función de no tener claridad en las metas a seguir, considerando una agenda bien estructurada para el trabajo de las academias. En donde los profesores sepan a que van, llegar con lecturas hechas, ideas a proponer, enriquecer propuestas. Esto mismo es expresado por algunos profesores de la institución.

4.4. Dimensión Organizacional

Hace referencia a la estructura educativa institucional y ambiente laboral que permite el desarrollo de trabajo individual, colectivo, compartido y colaborativo en función de la mejora de los procesos tanto educativos como institucionales.

Dentro de esta dimensión se retomó la teoría de Hargreaves y Fullan, puesto que las categorías analizadas tienen estricta relación con los conceptos que estos autores manejan y que apoyan en la comprensión del reto que representa el cambio en las escuelas.

4.4.1 Categoría Formas de organización Institucional.

La organización institucional, está determinada por un organigrama que rige a las escuelas Normales del Estado, en donde a la cabeza se encuentra el director, luego los dos subdirectores (uno académico y uno administrativo), y de ahí se derivan los distintos departamentos, tanto administrativos como académicos. El responsable de llevar el trabajo académico es el subdirector de esta área, junto con el departamento de formación inicial, son entonces estas dos figuras quienes se encargan de coordinar el trabajo colegiado, que puede ser institucional o bien en academia por programa Educativo. Aunque mayoritariamente han sido las reuniones de carácter institucional.

Cuando se les preguntó ¿Cuáles son los tópicos, o contenidos que tratan ustedes los profesores en reuniones de academia?

Respondieron: Sobre la planeación, evaluación, la condición de alumnos en situación de riesgo académico, y algunos planteamientos sobre la cuestión curricular de básica y superior.

Al igual que el otro profesor coincide en que las temáticas abordadas son variadas, van desde lo administrativo académico, lo institucional, académico hasta situaciones personales y que refleja lo que es la cultura institucional.

Esto coincide con las observaciones hechas las reuniones han sido de carácter, informativo, expositivo, espacios para externar sus preocupaciones, inconformidades, se hacen una serie de señalizaciones en relación a lo que falta por parte de los maestros, pero no se toman acuerdos para concretizar acciones específicas en la mejora, y menos aún se hacen las propuestas desde un trabajo colaborativo.

Los maestros expresan en sus respuestas de la entrevista un clima poco adecuado, un ambiente de tensión, por mala organización y distribución de tareas, por no tener propósitos propios de la escuela, la resistencia de cambiar de una participación individual a una colectiva. Se esperaría como dice Hargreaves que los profesores no se organicen bajo principios de aislamiento y jerarquía, es decir, solo se sigue dando la organización a partir de una estructura jerárquica. Fue de llamar la atención, cuando se les preguntó a los maestros. Si tu disposición para colaborar depende de la persona que lo propone. El 40 % de ellos respondió que sí, y para la pregunta. ¿Las reuniones de trabajo colaborativo deben ser coordinadas por una autoridad? El 45 % responde que si, aunque no son la totalidad, pero se puede interpretar que los maestros o siguen en la lógica jerárquica de que solo una autoridad puede coordinar, tomar decisiones, o sea, se mantienen en una heteronimia

personal y profesional, o en una actitud de desinterés, sumisión, pocas ideas, para iniciar con un cambio. Y por tanto prefieren lo que Hargreaves llama la simulación segura. Es decir, estar en una colegialidad artificial.

Hargreaves señala que los procesos jerárquicos de toma de decisiones suele desanimar a los maestros, por lo que no hay mucho interés en la mejora de sus prácticas.

En este mismo sentido Flores (2010), señala que las organizaciones tienen una estructura jerárquica y burocrática, en donde el profesor es visto como un obrero, pasivo limitado a seguir los dictados de los expertos, con escasa o nula injerencia de participar en las decisiones de la organización escolar, así como de asumir el empoderamiento de su práctica docente. Por su parte Fullan, (2001) dice, el estrés y la enajenación del maestro ante su profesión (maestros que abandonan o desean abandonar su profesión), presentan condiciones que impiden un avance educativo y experiencias laborables satisfactorias.

Fullan y Hargreaves, (1999) encuentran que la organización celular de las escuelas significa que los maestros luchan en privado con sus problemas y ansiedades, pasando parte del tiempo alejados de sus colegas. Al retomar estos hallazgos que desde hace más de una década nos siguen explicando ciertas condiciones por las cuales no se logra un cambio dentro de las instituciones nos lleva a preguntarnos ¿hasta cuando los profesores seguiremos, sin querer asumir el empoderamiento que el trabajo en conjunto de manera colaborativa nos puede brindar.

Hay que considerar que la estructura organizacional si bien puede estar ya determinada desde los ámbitos burocráticos más altos, corresponde a los maestros

participar activamente para que estas estructuras se tornen más horizontales con la posibilidad que de manera conjunta se tomen las decisiones, es decir, estén involucrados tanto directivo como docentes en los acuerdos. Los docentes sintiéndose parte de la toma de decisiones sentirán mayor gusto, y compromiso por llegar juntos a las metas que se planteen.

4.4.2 Categoría resistencia a cambio.

Aquí se analizan las respuestas dadas tanto por los directivos como por los profesores, para tratar de identificar esas diferencias o convergencias. Y encontrar si las percepciones de estos actores, los hacen ver de manera diferente el mismo hecho educativo.

En relación a la pregunta ¿Qué limitaciones o dificultades están actualmente presentes en el centro escolar para fortalecer el trabajo colaborativo?

Desde el punto de vista de los directivos lo que hay son resistencias al cambio, confort en el espacio, miedo asumir nuevos retos.

Otro responde que es “desgastante y vergonzoso” estar atrás de los maestros. Ir oficina por oficina para pedirles que acudan a la reunión.

Desde la perspectiva de los docente: Lo que hace falta es desarrollar una racionalidad comunicativa, consistente en aprender a escuchar al otro, entenderlo en su diferencia, sin descalificarlo, partir de que los dos tenemos razones diferentes, pero pueden confluir para lograr acuerdos. (Esto lo dice en entrevista un profesor).

Conformarnos como sujetos que tenemos una meta común: La formación de docentes. Pero al mismo tiempo una individualidad con la cual llegar a esa meta.

Estamos perdidos dice un maestro “vengo a la escuela porque tengo un lugar de poder y se me olvida que tengo una meta común (la formación docente)”. Se trata de educar aunque mis ideas puedan ser distintas. Tener una meta común clara que me lleve en la parte individual asumirla.

“Se percibe que venimos a dar clase no a formar docentes. Independiente a la función, la meta es la misma”.

Otro docente expresa. En la institución se han querido hacer cosas con el mismo personal. A pesar de esto lo más importante es el compromiso que cada quien tiene independiente de la carga de trabajo.

Un docente más, piensa que los ambientes de trabajo, se han tornado complejos, porque no entendemos la organización institucional en la comunicación. No sabe si llamarnos sujetos o actores, pero no profesionales, en una relación pedagógica que es más laboral y normativa. Desde el punto de vista de este profesor se entró en un vacío desde hace 15 años, que nos impide reconocernos en la relación de las dimensiones personal profesional, no apuntamos al postmodernismo.

Con respecto a esta pregunta se puede apreciar que mientras los directivos piensan que los factores que limitan el trabajo colaborativo en la institución son las resistencias al cambio, confort en el espacio, miedo asumir nuevos retos y otro directivo se centra en que tiene que pasar oficina por oficina. Los maestros piensan que lo que obstaculiza el trabajo colaborativo está más centrado en lo organizacional,

tener claridad en metas, propósitos, los ambientes de trabajo, se han tornado complejos. Y parece que no tenemos elementos para enfrentarlos.

Ante estas respuestas se puede llegar a interpretar que las visiones son distintas, pero pareciera, que por la parte directiva, no se han preguntado a que se debe. Aunque uno de ellos durante la entrevista señaló. Si no vamos por donde debiéramos, podemos replantear el camino, pero esto, sólo queda en la respuesta verbal.

Fullan (2002) menciona que los cambios educativos son consecuencia de factores internos de la estructura organizacional, los mecanismos de decisiones, la presencia de liderazgos. Sólo que las reglas de la enseñanza, están supeditadas a un control burocrático que con frecuencia esta en lucha con los profesores. Mientras estos tratan de participar, de tomar decisiones de manera colectiva, de ir desterrando esa cultura de aislamiento docente. Vienen decisiones de los administradores de la educación y entonces los docentes sólo asumen. Hargreaves (2005) señala que a menudo los cambios se hacen a partir de procesos de simulación que eliminan la espontaneidad y la creatividad.

Un verdadero trabajo de grupo entre maestros, no se da por decreto, sino que surge de la inquietud y la convicción de los que piensan que tienen algo que aportar para el bien común. En la formación de un colectivo se dan varios procesos; uno de los más difíciles es el que va de la individualidad a la colectividad. El reto es llegar a valorar la colectividad sin perder la individualidad. Otro de los procesos difíciles es trabajar en un ambiente de respeto, confianza, tolerancia, y argumentación.

El reto del cambio es construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento docente. Una participación activa del profesor en el proceso educativo el cual genere conocimiento de su propia práctica para comprenderla, mejorarla y transformarla. Fullan (2002).

A la pregunta que se planteó ¿Cuándo hay dificultad para realizar un trabajo colaborativo. ¿Tú qué haces? Directivos “trato de mediar, de convencer al otro, de poner las ventajas de pactar”, otro responde “hago labor para que colaboren con el trabajo, se les motiva, pero si no quieren, entonces se da por asignación.

Aquí podemos identificar que tanto los directivos como los docentes hacen lo que pueden para que las dificultades presentadas al llevar un trabajo colaborativo pueda resultar satisfactorio, esto se ve reforzado ante la pregunta, ¿Muestran interés por resolver problemas que afecten al trabajo institucional? La mayoría de los profesores respondió totalmente de acuerdo, es decir, si les interesa resolver los problemas de la institución. Y a la pregunta ¿Te comprometes en la realización de acciones para el mejoramiento de la vida institucional? Al igual que la anterior están totalmente de acuerdo y señalan que participan para el mejoramiento de la vida institucional. Sin embargo, en la entrevista un profesor responde “participando, comprometiéndose con los acuerdos, dando algunas propuestas, sugiriendo, nuevos materiales, otras cosas que no se abordan desde lo oficial, cuenta mucho la actitud que asumas para conjuntar esfuerzos y construir más opciones”.

Otro profesor dice “me es difícil reconocer esa posibilidad de colaboración. A pesar de esto, no dudo que se dé de manera personal, se da por afinidad, pero no por relación académica”.

Un directivo responde “cumpliendo con sus responsabilidades asumiendo su compromiso y como parte de un trabajo institucional y colaborativo”

Otro directivo expresa, no se obliga es un asunto que tiene que ver con reflexión docente a partir de hacer consciente lo inconsciente y tomen decisiones para cambiar.

Entonces lo que se aprecia es una inconsistencia entre lo que se manifiesta en el cuestionario donde todos los maestros advierten mostrar interés por los problemas institucionales, además que se comprometen para la mejora de la vida institucional, sin embargo en la entrevista se percibe todo lo contrario.

¿Desde tu perspectiva qué se podría hacer para fomentar un trabajo colaborativo en la institución y mejorar la intervención pedagógica?

Directivos “sentirnos parte de un trabajo, abandonar ideologías individualistas y formar parte de un agradable ambiente de trabajo, evitar la crítica a los otros, ser empático en el trabajo, pensar cómo colaborar para que el otro también avance. Si el otro avanza yo también avanzo”.

“Hacer una revisión de lo que estamos haciendo, si no está bien lo que estamos haciendo, o cómo se hace replantearlo, resignificarlo y asumir compromisos que nos lleven a aprovechar este espacio de crecimiento profesional. Partiendo de mí, para construir con los otros”.

Ante la misma pregunta ¿Desde tu perspectiva qué se podría hacer para fomentar un trabajo colaborativo en la institución y mejorar la intervención pedagógica?

Los profesores responden: “Primero que los principios de organización de la escuela estén centrados en sus finalidades y propósitos educativos, mayor claridad”.

“Abrir espacios de dialogo horizontal, porque el que se percibe es vertical y no favorece el dialogo”.

“Manejar un esquema de mayor respaldo, autonomía a los maestros que han logrado mayor consolidación de sus tareas metas y propósitos”.

“Que exista una relación más horizontal con los estudiantes, no verlos como alumnos que les damos clase sino en plano de colegas, entonces, hablar con temas comunes, abordar los temas académicos desde los actores involucrados”.

“Falta mucho trabajar otra visión con los directivos, que sea más realista, porque su visión está centrada en lo que debe ser y no lo que es”.

Otro profesor externa “recuperar una comunicación entre iguales, la humildad en el conocimiento, respetar la diversidad”.

Una de las propuestas hechas por directivos tiene que ver con pensar en un replanteamiento en la organización y en el trabajo, resinificarlo, sin embargo, en la realidad no se percibe de esta manera.

Para Hargreaves (2005) no es suficiente que los maestros adquieran nuevos conocimientos, relacionados con contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza, el cambio debe ser significativo. Explica el papel que juega el construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento docente. El individualismo de las escuelas pone en riesgo la individualidad del profesorado.

Lo relevante es la forma en cómo se manejen los conflictos entre el control burocrático y el empoderamiento del profesor. El reto de la reestructuración en la educación es la disminución de los controles burocráticos. Este autor también insiste en la dinámica emocional de la enseñanza, es decir lo que los profesores sienten acerca de su trabajo.

Los profesores tienen claro que es necesario hacer un trabajo en equipo a fin de ofrecer un proyecto educativo coherente y que posibilite un desarrollo y un aprendizaje en una dirección, con cierta continuidad. Lo que no está claro es cómo debe hacerse, de qué manera. Los procesos del cambio educativo tienen mejores resultados cuando se toman en cuenta a las personas involucradas. Esto es la base del trabajo colaborativo como estrategia de cambio y como factor de éxito.

Es importante destacar, que actualmente se lleva a cabo la reforma curricular en la educación Normal, en condiciones de mucha desventaja, pues no hubo capacitación para implementarla como en otras reformas, se da un desconcierto absoluto, ante la decisión del Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE), de no llevar a cabo la reforma, dado que hay un desacuerdo en muchos sectores tanto educativos como sociales, se externa que no fueron consultadas las bases magisteriales. Lo peor aún, es que no hay dos programas del plan de estudios para arrancar la reforma.

A pesar de todo esto el Estado de México determinó implementar la reforma. Lo cual causó un gran desajuste, pues los maestros de la escuela Normal, tenían que entrar a un curso introductorio en línea en la Dirección General y Supervisión de Programas Educativos, no todos los docentes pudieron entrar, los materiales eran

demasiados para ser leídos y comprendidos para su ejecución. Los grupos de primero “debían asistir a la escuela” Sin tener un propósito bien definido, organizado, además, Los alumnos desconcertados ante este inicio y por si fuera poco enterarse que ahora la licenciatura en educación llevará 5 años para finalizarla.

Ante todo este caos, lo que se puede reconocer, es que los maestros de la Normal contra viento y marea, están asumiendo la responsabilidad.

Para Hargreaves, (2005) el sentido de la restructuración es la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela. Sin embargo, este es ejemplo claro, de conflicto entre el control burocrático y el empoderamiento del profesor. No pudieron hacer nada para que esta reforma no se llevara a cabo al menos en este ciclo escolar. De esta manera entonces los maestros están en una dinámica emocional, profesional y organizacional a marchas forzadas.

4.4.3 Intensificación del trabajo.

Hargreaves, (2005) menciona que el trabajo docente parece intensificarse cada vez más como resultado de las presiones acumuladas, ante las demandas de una sociedad, que reclama maestros mucho más preparados para afrontar los retos complejos actuales. Además el tiempo, es de los reclamos permanentes de los docentes y en esta escuela no es la excepción. Esto mismo se ve reflejado en las entrevistas realizadas, ante la pregunta ¿Qué limitaciones o dificultades están actualmente presentes en el centro escolar para fortalecer el trabajo colaborativo? Responden que “hay una carga excesiva de trabajo que se ha asignado a todos los docentes, que tienes que hacer y que a veces no pueden colaborar aunque quieran”,

un clima poco adecuado, un ambiente de tensión, por mala organización y distribución de tareas, por no tener propósitos propios de la escuela, la resistencia de cambiar de una participación individual a una colectiva. Pero sobre todo la falta de personal para responder a todas las demandas que el Estado solicita, programas emergentes que lanzan las instituciones gubernamentales, aunque a veces no tienen ningún sustento pedagógico. Sin embargo, hay que realizarlos y “cumplir con la demanda”. Esto se traduce en que al mismo tiempo hay que estar preparando clases, la tutoría, las academias, más aparte las funciones que cada docente tiene asignada. Llevando casi de manera constante a responder ante la inmediatez, cumplir por cumplir, y a los profesores a un desánimo ante su trabajo. Y quizá a que ni siquiera “piensen en hacer algo para cambiar esta realidad”.

4.4.4. Balcanización.

Hargreaves hace referencia a este concepto para referirse a la división de los profesores por departamentos y que se han producido cierto grados de colaboración, pero lo que se ve es una inconsistencia pedagógica, una territorialidad y falta de oportunidad para que todos los maestros de manera conjunta aprendan mutuamente.

En relación a este aspecto dos de los profesores entrevistados, señalan que los propósitos y metas comunes están definidos desde los propios planes y programas de estudio, pero se trabajan de manera fragmentada, de manera personal.

En forma particular dice uno de ellos “me he encontrado con colegas con los que compartes cuestiones académicas para lograr metas comunes, aunque sea de

manera informal”. Reconocen algunos maestros, que hay minorías conscientes que están haciendo ciertos cambios más profesionales.

También se ha expresado que hay academias por departamento, en donde se intenta realizar un trabajo más colegiado, como lo son la academia de 7º y 8º y el Área de Acercamiento a la Práctica Escolar. Sin embargo, el trabajo se torna aislado.

Sería importante preguntarse si la balcanización que se da en la institución, es parte de una organización burocrática ya establecida o, qué tanto, los mismos profesores contribuyen a esta separación de funciones, departamentos o actividades. Y la pregunta surge, en virtud de que algunos profesores externaron que prefieren trabajar de manera independiente para no enfrentarse a las críticas, o descalificaciones del colectivo.

Si bien, se reconoce por parte de algunos profesores, que se pueden ver ciertos avances, en beneficio de los estudiantes, lo deseable, es que el trabajo se diera de manera institucional, en donde todos los actores se involucren en la toma de decisiones horizontales para el logro de metas, con un trabajo realmente sistematizado, en donde todos identifiquen con cierta facilidad los avances o dificultades que se están teniendo durante todo el proceso pedagógico institucional.

Capítulo 5 Conclusiones

En este capítulo se incluyen la explicación sobre el logro de los objetivos y las respuestas a las preguntas planteadas en la investigación.

Finalmente se mencionan los alcances y limitaciones que se tuvieron en la investigación realizada. Y algunas sugerencias para estudios posteriores relacionados a esta investigación.

5.1 Principales hallazgos

Uno de los planteamientos básicos que se consideró en esta investigación fue hecho por Hargreaves (2005), en relación a las *culturas de colaboración o colegialidad artificial*. Por lo que, la primera pregunta que se hizo necesario conocer fue, si ¿los docentes de la escuela Normal de Atizapán cuentan con las competencias concernientes al trabajo colaborativo? Y después identificar ¿Qué factores sociales, organizacionales, profesionales y personales limitan o favorecen el trabajo colaborativo? Una vez procesados los datos se configuraron en dimensiones y categorías que derivaron en hallazgos.

Por lo que respecta a la dimensión personal, en la primera categoría se encontró que los valores, sin duda permean el comportamiento de los docentes dentro de los procesos educativos o institucionales. A pesar de que los maestros afirman que contribuyen a la construcción de un ambiente institucional cordial de respeto y tolerancia. Los elementos a nivel personal que prevalecen en los docentes son más de desanimado, atribuible a un clima poco adecuado o de tensión, los mismos docentes expresan que se hace necesario mayor respeto a la diversidad, evitar la crítica, ser empático.

Las prácticas observadas mostraron un marcado individualismo. Los profesores entrevistados responden, que la gente participa para dejar su saber y no para colaborar, Esto coincide con lo que señala Erickson, cada miembro del grupo posee un desarrollo personal. Es decir dependiendo de la historia de cada uno, va a ser la manera de cómo nos relacionemos.

Por otro lado, la motivación y las necesidades de autorrealización son determinantes poderosos de la conducta y en la medida que los docentes expresan, desanimo ante las reuniones, donde las interacciones básicamente son de descalificación, falta de reconocimiento, saturación de trabajo, entre otras, esto los lleva a una “inhibición de esta autorrealización”

Algunos docentes en la entrevista que se les aplicó, externaron no estar satisfechos del trabajo que se realiza en el interior de las academias, “sienten” que no hay metas claras y bien definidas hacia donde caminar todos juntos, otros expresan sentir que solo hacen lo que se les pide, no participan abiertamente, con entusiasmo e ideas que quizá puedan servir para hacer las cosas diferentes, con frecuencia están metidos en procesos más administrativos que en la mejora de su práctica docente. Pudiéndose interpretar como un desaliento que impide *la construcción de un significado* que los lleve a satisfacer e impulsar su potencial inherente.

Para Hargreaves, (2005) es importante la dinámica emocional de la enseñanza, es decir, lo que los profesores sientan acerca de su trabajo, por eso, un aspecto fundamental es conseguir que las relaciones entre profesores permitan un nivel de gratificación.

Dentro de la dimensión social en la categoría participación en actividades de manera conjunta y colaborativa. Un hallazgo fue que los maestros manifiestan no tener dificultades para trabajar de manera conjunta, sin embargo, lo que se observó en las sesiones de academia, fue que la mayoría de ellos permanecen callados. Una de las respuestas que dieron algunos profesores, en relación a este punto, es que la mayoría terminan queriendo imponer su idea, lo cual diluye el trabajo colaborativo. “Nos perdemos en discusiones estériles y en quejas repetitivas, regularmente tenemos problema para escuchar lo que el otro dice y eso dificulta la comunicación”. Ante las tareas designadas, sí participan, pero lo hacen de manera individual no colectiva.

Desde la perspectiva de quien dirige las reuniones institucionales de academia, externan que en ocasiones tienen que ajustar las temáticas y/o actividades que son requeridas por las autoridades educativas. Por lo que generalmente no surgen de las propias necesidades académicas institucionales. Es aquí donde pierde sentido el trabajo. Sin embargo, se reconoce que hay minorías consientes que están haciendo ciertos cambios más profesionales. Es decir, a lo que Hargreaves, (2005) llama balcanización, que es la fragmentación por departamentos dentro de los cuales se puede producir ciertos grados de colaboración.

Esto se ve reforzado con los hallazgos de la segunda categoría referente al tipo de interacción que se da entre los profesores dentro del trabajo colegiado.

Los patrones de interacción que se desarrollan entre los maestros son más de queja, reclamo, pocas propuestas. Bonals (1996) señala que con frecuencia los roles negativos que se asumen en los grupos son una manifestación de conflictos de

poder. Bloquear el grupo, retraerse, llevar la contraria, llamar la atención, agredir, dominar, o competir significan, demostrar la inconformidad, descalificar o de decir no al funcionamiento del equipo.

Esto se ve reforzado con los hallazgos de la segunda categoría referente al tipo de interacción que se da entre los profesores dentro del trabajo colegiado.

Los patrones de interacción que se desarrollan entre los maestros son más de queja, reclamo, pocas propuestas. Bonals (1996) señala que con frecuencia los roles negativos que se asumen en los grupos son una manifestación de conflictos de poder. Bloquear el grupo, retraerse, llevar la contraria, llamar la atención, agredir, dominar, o competir significan, de demostrar la disconformidad, de descalificar o de decir no al funcionamiento del equipo.

Dimensión organizacional. Dentro de esta dimensión una de las preguntas clave que llevó a identificar los elementos del trabajo colaborativo entre los profesores de la institución. Además de conocer los procesos reflexivos y colaborativos de los profesores y poder llegar a explicar los factores que se entrelazan para realizar un trabajo colaborativo. Fue: Si ¿Las condiciones que actualmente están presentes en la Institución fortalecen el trabajo colaborativo?

Ante esta pregunta los profesores entrevistados consideran que hay un clima poco adecuado, un ambiente de tensión, por mala organización y distribución de tareas, la carga excesiva de trabajo que se ha asignado a todos los docentes, que deben hacer y que a veces no pueden colaborar aunque quieran. De esta manera entonces los maestros están en una dinámica emocional, profesional y organizacional a marchas forzadas.

Estas actitudes coinciden con lo que señala Hargreaves (2005), que el trabajo docente parece intensificarse cada vez más como resultado de las presiones acumuladas. Además el tiempo, es de los reclamos permanentes de los docentes.

Se esperaría como dice este autor, que los profesores no se organicen bajo principios de aislamiento y jerarquía. Sin embargo las respuestas dadas llevan a concluir que algunos maestros siguen en la lógica jerárquica de que solo una autoridad puede coordinar, tomar decisiones, o sea se mantienen en una heteronimia personal y profesional. Pues éstos consideran que las reuniones de trabajo colaborativo deben ser coordinadas mayoritariamente por una autoridad escolar.

Aunado a esto, como plantea Fullan (2002) las condiciones de la enseñanza se han ido deteriorando, los maestros están siendo devaluados socialmente. El estrés y la enajenación del maestro ante su profesión, maestros que abandonan o desean abandonar su profesión, mermando el avance educativo y produciendo experiencias laborables insatisfactorias.

Por otro lado muestran una actitud de desinterés, sumisión, pocas ideas, para iniciar con un cambio. Ubicándose en lo que Hargreaves, (2005) llama la simulación segura.

Fullan (1997)) menciona que los cambios educativos son consecuencia de factores internos; de la estructura organizacional, los mecanismos de decisiones, la presencia de liderazgos. Sólo que las reglas de la enseñanza, están supeditadas a un control burocrático que con frecuencia esta en lucha con los profesores. Mientras estos tratan de participar, de tomar decisiones de manera colectiva, de ir desterrando esa cultura de aislamiento docente. Vienen decisiones de los administradores de la

educación y entonces los docentes sólo asumen. Aunque de manera aislada, dándose una inconsistencia pedagógica, una territorialidad y una falta de oportunidad para que todos los maestros de manera conjunta aprendan mutuamente.

Ahora bien, que hay con el elemento más importante en la teoría de Hargreaves, el reto del cambio, es decir, construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento docente. Sigue siendo la tarea pendiente. Concretamente en esta institución; si bien es cierto, que hay metas y propósitos claros como lo son la formación docente y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. ¿En dónde reside entonces la dificultad? Podría afirmarse que es el desviarse ante requerimientos de autoridades y que evidentemente no son los mismos que la institución necesita atender.

Otro elemento que se percibió fue la diferencia entre la visión de la autoridad y la visión de los maestros, pues mientras los directivos señalan que hay resistencias al cambio, por el confort en el espacio, miedo a nuevos retos, los docentes están centrados en la intensificación del trabajo, en los requerimientos institucionales que con frecuencia están separados de las reales necesidades institucionales.

Para Hargreaves (2005) uno aspecto clave que impacta en la organización de la enseñanza es el sentido de la restructuración de las relaciones de poder que existen en la institución y la necesidad de crear paradigmas que lleven a un empoderamiento a los profesores.

La colaboración implica poner en juego competencias como ser capaces de entablar relaciones con los otros, necesidad de tener una representación compartida de la tarea a realizar, agrupa varios procesos de interacción social, para planificar

conjuntamente las acciones de aprendizaje que deben llevar a cabo como grupo.

Respeto de normas que orientarán la participación social durante todo el proceso.

Realizar un seguimiento del desarrollo del proceso, identificando los errores en el progreso de la colaboración entre los miembros y clarificar las posibles interpretaciones divergentes y desacuerdos que eventualmente puedan surgir en el proceso colaborativo de aprendizaje. (Badía, 2005).

Pero sobre todo es necesario enfatizar que aunque se cuente con competencias como estas. Si las estructuras de poder no son modificadas, ningún “cambio” tendrá efecto, pues se seguirá en una simulación, en una colegialidad artificial. Lo fundamental es el trabajo organizado, apoyado por todos los docentes de la institución, llevado en un plano horizontal, pero con la participación de la voz de la estructura de poder.

Fullan (2002), gran parte del éxito en una escuela depende de lo que los maestros hagan y piensen. Los procesos de cambio educativo tiene mejores resultados cuando se toman en cuenta a las personas directamente involucradas en ellas, esto es la base del trabajo colaborativo como estrategia de cambio y como factor de éxito. “El éxito de una escuela depende de lo que piensen y hagan los maestros. Tan simple y tan complejo como eso”.

Finalmente si estos cambios están sustentados en metas y propósitos comunes bien definidos que respondan a las “reales necesidades institucionales”, y con una organización en lo colectivo, se puede llegar a obtener profesores más satisfechos, con la disposición de llevar a cabo las mejoras en los procesos.

Perkins (2001) dice, no se desea que las escuelas se adapten a moldes dictados por otros, cada escuela debe encontrar su propio camino apostándole a la economía cognitiva.

Se puede cerrar diciendo que los factores que se entrelazan para realizar un trabajo colaborativo, con el fin de lograr una intervención pedagógica de mayor calidad.

Van desde los personales, implicando los valores que los profesores ponen en juego en sus interacciones, el interés y la motivación, para participar en todos los procesos educativos que se requieren dentro de la institución, los patrones de interacción que están marcados por su historia personal, el cómo responden ante las relaciones de poder, el aprendizaje y mejora profesional a partir de las interacciones sociales, las formas institucionales de organización, la intensificación del trabajo, la separación que tienen cuando realizan un trabajo colaborativo por pequeños grupos o por departamentos, la resistencia al cambio, el no lograr una cultura de colaboración a partir de un trabajo basado en horizontalidad, participación activa, metas comunes.

Pero un cambio como dice Fullan (2002) que empiece por cada uno de los profesores, nadie puede pedirle a otro que cambie, si el mismo no ha experimentado el cambio.

5.2 Alcances y limitaciones

Una de las limitaciones metodológicas que se tuvieron fueron las respuestas tan concretas que se obtuvieron en la entrevista. Una entrevista a profundidad, hubiera arrojado mayor información, además de que hubiese sido importante registrar las conductas no verbales de los entrevistados, así como algunas actitudes ante las preguntas planteadas.

Por otro lado, las observaciones realizadas estuvieron limitadas por el tiempo, destinado a la investigación; hicieron falta realizar observaciones en otro tipo de reuniones de colegio por departamentos, o por academias de los tres programas educativos que tienen los maestros.

Un alcance que podría mencionarse en esta investigación, es una modesta contribución a la evidencia empírica relacionada a la colaboración entre profesores, pues las que existen son realmente pocas.

Si bien esta investigación, pretendió identificar los elementos que caracterizan el trabajo colaborativo entre los profesores de la institución, explicar esos factores que se entrelazan para realizar un trabajo colaborativo. Haría falta enfocarse a hacer propuestas para lograr un trabajo colaborativo y llevarlo al terreno de la sistematización y evaluación, quizá como una “comunidad de aprendizaje”, hacia la mejora de los procesos educativos, con el propósito de que, por un lado los profesores encuentren mayor satisfacción en su labor docente y por otro y más importante que su práctica docente impacte en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguerrondo I., Lugo T., Pogr  P., Rossi M. Xifra S., (2002). *Como planifican escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina. Papers editores.
-  lvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Aubert, A. Duque, E., Fisas M., y Valls, R. (2004). *Dialogar para transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. (4  reimpresión). Barcelona: Grao.
- Badia, A. (2005) *Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar*. Barcelona: Grao.
- Bassedas, E. Huguet, T. Sol , I. (2000). *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona: Grao.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del Profesorado*. Barcelona: Grao.
- Calzadilla, M. E. (sin fecha). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías* .OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Carretero, M. (1998). *Constructivismo y Educación*. Argentina: Aique.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Darling, D. Mc Laughlin, M. (2003) *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. Cuadernos de discusión, México: SEP.
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes: Cómo, Cuándo y en que condiciones aprende el profesorado*. Madrid. España: Ediciones Narcea.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. París.
- Elizondo, H. (2006). *La nueva escuela II*, México: Paidós.

- Engler, B. (1996). *Teorías de la personalidad. (4ª ed.)*. Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Estebaranz, G. (2000). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación*. Universidad de Sevilla.
- Fernández, P. y Melero, A. (1997). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Flavell, J. (1985). *El Desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flores, F. y Torres, H. (2010). *La escuela como organización de conocimiento*. México: Trillas.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Argentina: Amorrortu.
- Gather, T. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Grao.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: La investigación en acción*. México: Fondo de cultura económica.
- Gimeno, S. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. (Quinta edición). Madrid: Morata.
- Heler, M. (2007). *Jurgen Habermas y el proyecto moderno*. Buenos aires. Editorial Biblos.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (5ª reimpresión). Madrid: Morata.

- Hernández, S., Fernández, C. Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, C. y Jiménez E. (s/f). *Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria*. Revista Iberoamericana de Educación. Facultad de psicología de la UNAM. México.
- Llano, M. (1982). *Consideraciones acerca del trabajo independiente de los alumnos en biología*. La Habana: Revista Varona.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro
- López Hernández A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Lozano, R. (2005) *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor*: México: Trillas.
- Martínez, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad* .Madrid España: Editorial Díaz de Santos.
- Mir, C., Castelló, T. (1998). *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Moreno, L. (1993). *Guía del aprendizaje participativo*. México: Trillas.
- Perkins, D. (2001). *La Escuela Inteligente. De adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa.

- Román Cao, E. (2010), *Aprendizaje centrado en el trabajo independiente*, Universidad de la Sabana, Colombia, Educación y Educadores. Publicaciones Revistas Sociales y Humanísticas. Prisma.
- Rosas, L. (2008), *La práctica educativa, reflexiones sobre la experiencia docente*, México, Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.
- Senge, P. Cambron-Mc Cabe, N., Lucas, T, Smith, B. Dutton, J. & Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Grupo Editorial Norma.
- SEP. (2000). *El desarrollo del niño y el adolescente, compendio para educadores, biblioteca para la actualización del maestro*. México, D.F. S.E.P.
- SEP (1998) *Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las Escuelas Normales*. Programas para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Normatividad.
- Shon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona España. Editorial Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, Á. y Manassero, M. A. (2009). Expectativas sobre un trabajo futuro y vocaciones científicas en estudiantes de educación secundaria. *Revista*

Electrónica de Investigación Educativa, 11 (1). Recuperado de
<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-vazquez4.htm>.

Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Pléyade.

Apéndices

Apéndice A

Guía de observación

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de termino: _____

Propósitos: Describir las actividades que se desarrollan en las reuniones de academia de manera institucional o grupal. Así como a las personas que participan, significados que dan a los acontecimientos.

Comprender los procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, circunstancias o eventos que suceden, patrones que se desarrollan, así como el contexto donde ocurren.

	Anotaciones descriptivas	Anotaciones interpretativas
Características de los miembros del grupo (edad, sexo, años de servicio, experiencia).		

*Ambiente físico		
*Ambiente social Formas de organización de los grupos.		
Patrones de interacción.		
Actividades individuales y colectivas que hacen los participantes		
Hechos relevantes.		

Apéndice B

Cuestionario

Autovaloración de mis competencias colaborativas para el trabajo colegiado

Fecha: _____

Años de servicio:

_____ Sexo: _____

Es Usted Profesor de tiempo completo o profesor horas clase:

Con el propósito de conocer el nivel de competencias colaborativas de los docentes. Marque con una “X”, la respuesta que refleje el nivel de competencia colaborativa que considera tener.

1.- ¿Se te dificulta participar en actividades de manera conjunta con tus compañeros?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

2.- ¿Cuándo se presenta alguna propuesta de trabajo en la Institución ¿tu reacción inmediata es de aceptación?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

3.- ¿Contribuyes a la construcción de un ambiente Institucional cordial de respeto y tolerancia?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

4.- ¿Haces propuestas a tus compañeros para mejorar el trabajo docente?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

5.- ¿Cuestionas constantemente el trabajo de los otros?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

6.- ¿Empleas el diálogo para resolver algún conflicto que se te presente dentro de la Institución?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

7.- ¿Tu disposición para colaborar depende de la persona que haga la propuesta de trabajo?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

8.- ¿Realizas las tareas asignadas para un propósito común?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

9.- ¿Apoyas el trabajo de los otros compañeros?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

10.- ¿Aceptas las ideas divergentes que eventualmente puedan surgir en un proceso colaborativo de aprendizaje?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

11.- ¿Las reuniones de trabajo colaborativo deben ser coordinadas mayoritariamente por una autoridad escolar?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

12.- ¿Muestras interés por resolver problemas que afecten el trabajo institucional?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

13.- ¿Te comprometes en la realización de acciones para el mejoramiento de la vida Institucional?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

14.- ¿Participas en la toma de decisiones del equipo de trabajo institucional?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

15.- ¿Las condiciones que actualmente están presentes en la Institución fortalecen el trabajo colaborativo?

Totalmente de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

Apéndice C

Entrevista

Nombre del profesor: _____

Función que desempeña: _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de termino: _____

Propósito: Recabar información, obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes, relacionadas al tema de investigación.

1. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo?
2. ¿Cuáles son los tópicos, o contenidos que tratan ustedes los profesores en reuniones de academia?
3. ¿De qué manera los profesores colaboran para el mejoramiento de su práctica docente?
4. ¿Consideras que hay metas comunes, propósitos específicos para avanzar en el trabajo colaborativo.
5. ¿Piensas que los rasgos personales influyen en el trabajo colaborativo?
¿cómo?
6. ¿Piensas que los rasgos profesiones influyen en el trabajo colaborativo?
¿cómo?
7. Cuando hay dificultad para realizar un trabajo colaborativo. ¿Tú qué haces?

8. Puedes mencionar 2 actividades recientes en que hayas participado colaborativamente dentro de la escuela.
9. Dos actividades que recuerdes haber realizado en esta escuela y que te hayan hecho sentir satisfecho por los resultados obtenidos.
10. Desde tu perspectiva qué se podría hacer para fomentar un trabajo colaborativo en la institución y mejorar la intervención pedagógica.

Apéndice D

Entrevistas ya aplicadas

Nombre del profesor: Eugenio Medina Mercado

Función que desempeña: profesor horas clase

Fecha: 31 de agosto de 2011

hora de inicio: 1:00 p.m.

1.- ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo?

El desarrollo de una función con apoyo de un grupo de personas, trabajo en conjunto con todos los que trabajan en la institución, en relación a un tema o problemática.

2.- ¿Cuáles son los tópicos, o contenidos que tratan ustedes los profesores en reuniones de academia?

Problemáticas institucionales, de carácter administrativo y algunas cuestiones académicas, organizaciones de los grupos.

3.- ¿De qué manera los profesores colaboran para el mejoramiento de su práctica docente?

Se intenta hacer un trabajo colaborativo .pero la mayoría terminamos queriendo imponer nuestra idea acerca de la temática, lo cual diluye el trabajo colaborativo. Nos perdemos en discusiones estériles y en quejas repetitivas, regularmente hay un problema para escuchar lo que el otro dice y eso dificulta la comunicación.

4.- ¿Consideras que hay metas comunes, propósitos específicos para avanzar en el trabajo colaborativo.

Si hay metas específicas la formación de los docentes con calidad, el problema es que no se ha logrado.

5.- ¿Piensas que los rasgos personales influyen en el trabajo colaborativo? ¿Cómo?

Esos rasgos determinan la visión del quehacer docente, las practicas que a veces suelen ser muy individuales, las resistencias al cambio, la dificultad para el trabajo colaborativo. El narcisismo que suele ser característico en los docentes de esta

institución, la gente participa para dejar su saber y no para colaborar y la gente se molesta cuando alguien hace un comentario que contradice a esa persona, mejor que esa persona. Tanto que una persona señaló: “Comente usted, si no le parece, me salgo y me voy”

6.- ¿Qué limitaciones o dificultades están actualmente presentes en el centro escolar para fortalecer el trabajo colaborativo?

Carga excesiva de trabajo que se ha asignado a todos los docentes, que tienes que hacer y que a veces no puedes colaborar aunque quieras. La resistencia de cambiar de una participación individual a una colectiva.

7.- Cuándo hay dificultad para realizar un trabajo colaborativo. ¿Tú qué haces?

Evito entrar en discusiones y trato de asumir lo que me corresponde para colaborar aunque sea de manera indirecta en lo que se propone.

8.- Puedes mencionar 2 actividades recientes en que hayas participado colaborativamente dentro de la escuela.

Uno trabajo que se hizo en el grupo de inglés, intentando apoyarlo en las problemáticas presentadas.

Tutoría. En donde todos estamos intentando apoyar en los procesos académicos a los estudiantes.

9.- Dos actividades que recuerdes haber realizado en esta escuela y que te hayan hecho sentir satisfecho por la colaboración y los resultados obtenidos.

En el debate por parte de los alumnos de la licenciatura en Educación Secundaria, sobre “adopción homoparental” puesto que los chicos mostraron su capacidad para investigar, debatir y poder asumir una postura argumentada.

10.- Desde tu perspectiva ¿qué se podría hacer para fomentar un trabajo colaborativo en la institución y mejorar la intervención pedagógica?

Desarrollar una racionalidad comunicativa, consistente en aprender a escuchar al otro, entenderlo en su diferencia y sin descalificarlo establecer una comunicación desde mi perspectiva. Los dos tenemos razones diferentes pero pueden confluir para logara acuerdos.

Conformarnos como sujetos que tenemos una meta común la formación de docentes y que al mismo tiempo una individualidad con la cual llegar a esa meta.

Estamos perdidos vengo a la escuela porque tengo un lugar de poder y se me olvida que tengo una meta común (la formación docente). Se trata de educar aunque mis ideas puedan ser distintas.

Tener una meta común clara que me lleve en la parte individual asumirla.

Percibo que venimos a dar clase no a formar docentes. Independiente a la función la meta es la misma. Si lo perdemos parcializó.

Han querido hacer cosas con el mismo personal. Pero lo más importante es el compromiso que cada quien tiene independiente de la carga de trabajo.

Entrevista

Nombre del profesor: Socorro Monroy Sánchez

Función que desempeña: coordinadora del programa institucional de tutoría académica

Fecha: 25 de agosto de 2011

hora de inicio: 10:10

a.m.

1.- ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo?

Es la posibilidad de complementar ideas que se pueden convertir en acciones y actividades que favorezcan el desarrollo colectivo.

2.- ¿Cuáles son los tópicos, o contenidos que tratan ustedes los profesores en reuniones de academia?

Son variadas las temáticas, van desde lo administrativo académico, lo institucional, académico hasta situaciones personales y que refleja lo que es la cultura institucional.

3.- ¿De qué manera los profesores colaboran para el mejoramiento de su práctica docente?

Me es difícil reconocer esa posibilidad de colaboración. Sin embargo, no dudo que se da de manera personal, se da por afinidad, pero no por relación académica.

4.- ¿Consideras que hay metas comunes, propósitos específicos para avanzar en el trabajo colaborativo.

Están definidos institucionalmente desde los planes de estudios lo que pudiera ser propósitos y metas comunes, pero se trabajan de manera fragmentada, de manera personal.

Sin embargo, de manera particular me he encontrado con colegas con los que compartes cuestiones académicas para lograr metas comunes, aunque no coincidamos en los espacios de discusión a través de una comunicación entre colegas.

Refiere que anteriormente la relación entre profesores era más de carácter personal y de carismas, aunque reconoce el celo por esas razones. Esto ha cambiado, el tipo de la relación que hoy también existe, tiene que ver con amistad, pero sin entendimiento como colegas. Esto puede verse como un obstáculo para lograr metas comunes porque los propósitos no son comunes.

5.- ¿Piensas que los rasgos personales influyen en el trabajo colaborativo? ¿Cómo?

Definitivamente si, sobre todo porque no sabemos reconocernos en los otros, además lo poco asertivos que somos.

Y el factor del ego donde manifestamos los éxitos y logros inquebrantables.

6.- ¿Qué limitaciones o dificultades están actualmente presentes en el centro escolar para fortalecer el trabajo colaborativo?

El desconocimiento de lo que implica un trabajo colaborativo y las consecuencias que provoca en el desarrollo personal institucional. A 10 años de un plan de estudios quizá señalo prejuiciosamente se desconocen las orientaciones de este.

Los ambientes de trabajo, se han tornado complejos, porque no entendemos la organización institucional en la comunicación. No sabe si llamarnos sujetos o actores, pero no profesionales, en una relación pedagógica que es más laboral y normativa.

Entramos en un vacío desde 15 años, que nos impide reconocernos en la relación de esas dimensiones personal (Cecilia Fierro), tardíamente porque no apuntamos al postmodernismo.

Nota. Es partir de mí y lo que hagas, creer que mi tarea era cambiar a los otros.

Sin embargo reconoce que hay minorías consientes que están haciendo ciertos cambios mas profesionales.

7.- Cuándo hay dificultad para realizar un trabajo colaborativo. ¿Tú qué haces?

Me centro en lo que se esta considerando como la propuesta o tarea, y comprometerme; traducido en investigar buscar respuesta a lo que yo también cuestiono.

8.- Puedes mencionar 2 actividades recientes en que hayas participado colaborativamente dentro de la escuela.

La experiencia del grupo de la Licenciatura en Educación Secundaria. La contextualizo como una acción profesional con el propósito de identificar las causas que provocaron ciertas actitudes de rechazo, desinterés a la responsabilidad y compromiso de su rol como estudiantes. Y se le dio una orientación de encontrar posibles respuestas a partir de un aprendizaje colaborativo. Ya no se atacaron a los estudiantes, ni se pensó, somos los maestros los que tenemos el poder, fue desde la academia empezar preguntarnos desde cada docente y cada estudiante. Reconocer que estaba siendo causa de un problema complejo. Empezar a preguntarnos a nosotros mismos. Por qué me dejó caer en la apatía.

Dice sólo hay posibilidad de transformar cuando 2 ideas se juntan, retomar fines y usos. Los fines están claros, los usos son lo perverso que tú los haces.

9.- Dos actividades que recuerdes haber realizado en esta escuela y que te hayan hecho sentir satisfecho por la colaboración y los resultados obtenidos.

Dividiendo su vida profesional en etapas, en educación superior, lograr un trabajo colaborativo a partir de un proyecto que de entrada obligaba a todos los estudiantes y maestros con temas históricos (2 de octubre y 20 de noviembre). Los resultados, la participación de los estudiantes con mucho interés por presentar sus investigaciones sus interpretaciones de datos, fotografías, su interés por organizarse y compartir.

10.- Desde tu perspectiva ¿qué se podría hacer para fomentar un trabajo colaborativo en la institución y mejorar la intervención pedagógica?

Recuperar una comunicación entre iguales, la humildad en el conocimiento, respetar la diversidad

Entrevista

Nombre del profesor: Soledad López Manzano

Función que desempeña: Coordinadora del departamento de desarrollo docente.

Fecha: 25 de agosto de 2011

hora de inicio: 11.15

a.m.

1.- ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo?

Conjunción de esfuerzos con propósitos educativos claros para beneficio de la comunidad educativa o escolar.

2.- ¿Cuáles son los tópicos, o contenidos que tratan ustedes los profesores en reuniones de academia?

Sobre la planeación, evaluación, la condición de alumnos en situación de riesgo académico, y algunos planteamientos sobre la cuestión curricular de básica y superior.

3.- ¿De qué manera los profesores colaboran para el mejoramiento de su práctica docente?

Participando, comprometiéndose con los acuerdos, dando algunas propuestas, sugiriendo, nuevos materiales, otras cosas que no se abordan desde lo oficial, cuenta mucho la actitud que asumas para conjuntar esfuerzos y construir más opciones.

4.- ¿Consideras que hay metas comunes, propósitos específicos para avanzar en el trabajo colaborativo.

No porque no hay claridad en los propósitos comunes, si bien institucionalmente ya se tiene algo misión, visión, políticas, son prácticas ajenas a lo común. Desde la perspectiva de quien dirige las reuniones tiene que implementar acciones ajenas, generalmente, no surgen de la propia dinámica escolar. Aquí pierde sentido el trabajo.

5.- ¿Piensas que los rasgos personales influyen en el trabajo colaborativo? ¿Cómo?

Si porque si eres una persona dinámica, con apertura, comprometida dejas construir. Al contrario quien dirige no deja de centrar el poder. También existen profesores que no tiene tanta preparación pero permite la interaccionalidad. Si la gente no esta instalada en el contexto sólo responde a lo institucional oficial.

6.- ¿Qué limitaciones o dificultades están actualmente presentes en el centro escolar para fortalecer el trabajo colaborativo?

Un clima poco adecuado, un ambiente de tensión, por mala organización y distribución de tareas, por no tener propósitos propios de la escuela y falta de identidad ética y profesional.

7.- Cuándo hay dificultad para realizar un trabajo colaborativo. ¿Tú qué haces?

Lo que hago es dar una propuesta y someterla, otra aclarar en donde esta la dificultad y empezar a aterrizar los trabajos, pero, sí permanece mucho tiempo me retiro.

8.- Puedes mencionar 2 actividades recientes en que hayas participado colaborativamente dentro de la escuela.

Foros de acercamiento a la práctica, la planeación y evaluación cuando se abordó lo de las rubricas.

9.- Dos actividades que recuerdes haber realizado en esta escuela y que te hayan hecho sentir satisfecho por la colaboración y los resultados obtenidos.

Los foros virtuales porque fue una experiencia nueva, dinámica abrió un cambio. En todo lo que tiene que ver con actividades de apoyo, en el acompañamiento a la práctica de los estudiantes porque sienten valorada su práctica, y en el foro de evaluación de la práctica, por la participación de todos los estudiantes y una buena parte de los maestros, haciendo un análisis conjunto de la práctica docente de los estudiantes.

10.- Desde tu perspectiva ¿qué se podría hacer para fomentar un trabajo colaborativo en la institución y mejorar la intervención pedagógica?

Una que los principios de organización de la escuela estén centrados en sus finalidades y propósitos educativos, mayor claridad. Abrir espacios de dialogo horizontal, porque el que se percibe es vertical y no favorece el dialogo. Manejar un esquema de mayor respaldo, autonomía a los maestros que han logrado mayor consolidación de sus tareas metas y propósitos .Que exista una relación más horizontal con los estudiantes, no verlos como alumnos que les damos clase sino en plano de colegas, entonces, hablar con temas comunes,

Abordar los temas académicos desde los actores involucrados.

Falta mucho trabajar otra visión con los directivos, que sea más realista, porque su visión está centrada en lo que debe ser y no lo que es.

Apéndice E

Guía de observación

Fecha: 26 de agosto de 2011

	Anotaciones descriptivas	Observación
Características de los miembros del grupo (edad, sexo).	<p>Los profesores que acuden a la reunión de academia institucional, son mayoritariamente mujeres, la edad promedio de estos es de 50 años.</p> <p>Al inicio de la sesión hay solo maestros y 6 maestras.</p> <p>Posteriormente se van incorporando, otros hasta llegar a 23 en total.</p>	<p>NOTA: Aunque no es motivo de esta investigación, centrarse en la edad o sexo, pudiese ser motivo de, otras investigaciones.</p> <p>Indagar quienes participan más, de qué manera y porque.</p> <p>Y si se encuentran patrones de interacción que tiene que ver con la edad.</p> <p>Pudiese ser un punto de análisis.</p>
*Ambiente físico	<p>El salón donde se realizan las reuniones de academia, es amplio, bien iluminado, con sillas cómodas y mesas en buenas condiciones. Cuenta con pizarrón electrónico, pantalla para proyectar, y equipo para proyectar, aunque este con frecuencia no funciona adecuadamente. Cada vez son más los maestros que utilizan sus lap para la toma de notas. A pesar de que en ocasiones se tiene problema para acceder a internet.</p> <p>En esta reunión las mesas están acomodadas para trabajar en equipos.</p>	
*Ambiente social Formas de organización de los grupos.	<p>La subdirectora académica inicia la reunión a las 11:15 a.m. Da a conocer el propósito de la academia: Analizar los resultados de un estudio realizado por el INEE. Sobre el aprovechamiento escolar de la educación Normal en el Estado de México, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria.</p> <p>Se organizan 4 equipos a partir de cómo están conformadas las mesas, los profesores se van integrando conforme llegan a la reunión.</p> <p>El equipo que analiza los resultados de 7º y 8º(del examen de CENEVAL), tiene inicialmente 5 integrantes, 2 de ellos se avocan a la tarea, una más que se integra, pregunta ¿qué hay que hacer? , pero no participa activamente, Otro profesor se avoca a ver asuntos administrativos (recabar firmas de algunos maestros), otro</p>	

	<p>se integra pero no participa, (sólo escucha). Una más se integra y retoma los documentos que les dan a analizar, dos están con el celular y no llegan a conclusiones o les toma más tiempo del estipulado.</p> <p>En otro equipo hay 3 profesores, inicialmente empiezan con la tarea, pero una de las integrantes no participa mucho, se integra una cuarta profesora que no se percibe que participe mucho.</p> <p>Otro equipo le tocó analizar los resultados del 3er semestre, inicio con 3 profesores, los tres se avocan a la tarea; se integra otro profesor, tiene poca interacción y el cuarto no tiene participación activa en la tarea.</p> <p>Otro equipo le toca analizar el desempeño laboral de las chicas de 7º y 8º semestres a partir de las entrevistas hechas a las tutoras, son dos integrantes, inician el trabajo las dos, después se queda una sola, y posteriormente se vuelve a integrar la que salió.</p> <p>El último equipo. De dos integrantes Sólo una realiza el análisis.</p> <p>Se inicia de manera colectiva y cada equipo va exponiéndolo. Al que le toco revisar los resultados del 3er semestre del examen de conocimientos. Participan dos profesoras y se enfocan en los resultados obtenidos comparativamente con las Normales del Estado de México. Se habla de una alumna de esta escuela, que obtuvo el promedio más alto en relación al Estado, y otra alumna de esta misma institución obtuvo el promedio más bajo. En términos generales se dice que los alumnos obtuvieron un promedio de 6, pero que todas las Normales están reprobadas. Participa otro profesor leyendo el análisis y las sugerencias que hace el INEE. Son observaciones en relación a lo que falta para el logro del perfil de egreso de los estudiantes Normalistas.</p> <p>Al equipo que le tocó analizar examen que presentaron las alumnas de 7º y 8º de las dos licenciaturas. Señalan que las alumnas de la licenciatura en preescolar obtuvieron mejores resultados que los de la licenciatura en Educación Primaria. Un maestro presenta el análisis y otra habla de lo que sugieren, nos marcan que hay que fortalecer las habilidades intelectuales y competencias didácticas. Una maestra dice que al preguntarle a las alumnas ¿cómo te fue en el examen? Contestan me fue bien. Pero, en qué sustentan su expresión, (faltan señalar situaciones específicas). Otra maestra integrante del equipo dice, que los exámenes deben ser situacionales. Se resalta lo planteado por la reforma (trabajar situaciones auténticas) y que en los exámenes entonces se plantee la solución de problemas reales y toma de decisiones ¿Tú que harías si....?. Porque los alumnos ya valoran las condiciones reales del entorno y retos de la labor pedagógica. No los estamos llevando a conectar lo que leen con la realidad</p> <p>Otro profesor que analizó los resultados de plazas iniciales, coinciden con lo que encontramos en la escuela. Señala que es necesario retomar la especialización de las asignaturas, para que se les puedan pedir resultados a los profesores. Ya que continuamente se nos cambia de asignatura y a veces no tiene nada que ver con nuestra formación profesional.</p> <p>Otro compañero resalta que se les dieron insumos para poder contestar el examen, se trabajo una estrategia de revisar con sus asesores, diversos textos del plan de estudios de 1º a 6º semestres.</p> <p>Es importante resaltar que todo el Estado está reprobado. Que el INEE pone a disposición el examen para que se revise en las escuelas Normales.</p>	
--	---	--

	<p>Todos los maestros se muestran muy interesados en el análisis que se hace de los resultados.</p> <p>Otra profesora interviene diciendo. "Se les está exigiendo mucho a los estudiantes", pero que tanto nosotros estamos propiciando lo conceptual, estamos logrando lo procedimental y lo actitudinal. En lo procedimental cómo procesan los datos, la información, cómo la aplican, cómo relacionan todo lo que leen con lo que enfrentan en la práctica.</p> <p>Finalmente participa una profesora en relación a la evaluación del desempeño que se hace, considerando el perfil de egreso que deben alcanzar los estudiantes normalistas:</p> <p>Es necesario fortalecer las habilidades intelectuales, comprensión, y búsqueda de información.</p> <p>Traducir una adecuada planeación en una eficiente enseñanza y comunicación educativa.</p> <p>Mejorar las competencias didácticas (fortalecer estrategias didácticas, uso de recursos didácticos, evaluar los aprendizajes logrados en los alumnos a partir de las actividades planeadas y aplicadas.</p> <p>Es necesario que las estudiantes de 7º y 8º se participen más activamente en las actividades de actualización y las escolares.</p> <p>Se requiere que involucren más a los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.</p> <p>Saber cómo intervenir con niños en situación de riesgo escolar.</p> <p>Uso del diario escolar, registrar lo relevante, permite el desarrollo de habilidades para analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</p> <p>Termina la sesión y no se toman acuerdos concretos para atender las sugerencias del INEE.</p>	
<p>Patrones de interacción.</p> <p>Negativa hacia la tarea</p> <p>Agresión.</p> <p>De competencia</p> <p>Propuesta informativa</p>	<p>Dice una maestra, nosotros los profesores no estamos llevando a los estudiantes a hacer conexiones entre lo que leen y lo que se ve en la realidad (prácticas docentes).</p> <p>"Se les está exigiendo mucho a los estudiantes", pero que tanto nosotros estamos propiciando lo conceptual, estamos logrando lo procedimental y lo actitudinal. En lo procedimental cómo procesan los datos, la información, cómo la aplican, cómo relacionan todo lo que leen con lo que enfrentan en la práctica.</p>	
<p>Actividades individuales y colectivas que hacen los participantes.</p>	<p>El análisis que se lleva a cabo en equipos y a cada uno la subdirectora académica les reparte un aspecto para analizar los resultados que obtuvieron los estudiantes en el examen, practicado por el INEE.</p>	<p>Se hacen una serie de señalizaciones en relación a lo que falta por parte de los maestros, pero no se toman acuerdos para concretizar acciones específicas.</p>

Hora de inicio: 11:10 a.m. Hora de termino:

Propósitos: Describir las actividades que se desarrollan en las reuniones de academia de manera institucional o grupal. Así como a las personas que participan, significados que dan a los acontecimientos.

Comprender los procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, circunstancias o eventos que suceden, patrones que se desarrollan, así como el contexto donde ocurren.

Guía de observación

Fecha: 6 de septiembre de 2011

Hora de inicio: 11:10 a.m. Hora de término: 2:00 p.m.

Propósitos: Describir las actividades que se desarrollan en las reuniones de academia de manera institucional o grupal. Así como a las personas que participan, significados que dan a los acontecimientos.

Comprender los procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, circunstancias o eventos que suceden, patrones que se desarrollan, así como el contexto donde ocurren.

Identificar problemas. (Generar algunas hipótesis para futuros estudios).

	Anotaciones descriptivas	Observación
Características de los miembros del grupo (edad, sexo).	Se inicia 4 maestras se van integrando hasta llegar a 12.	NOTA: Aunque no es motivo de esta investigación, centrarse en la edad o sexo, pudiese ser motivo de, otras investigaciones. Indagar quienes participan más, de qué manera y porque. Y si se encuentran patrones de interacción que tiene que ver con la edad. Pudiese ser un punto de análisis.
*Ambiente físico	El salón donde se realizan las reuniones de academia, es amplio, bien iluminado, con sillas cómodas y mesas en buenas condiciones. Cuenta con pizarrón electrónico, pantalla para proyectar, y equipo para proyectar, aunque este con frecuencia no funciona adecuadamente. Cada vez son más los maestros que utilizan sus lap para la toma de notas. A pesar de que en ocasiones se tiene problema para acceder a internet.	
*Ambiente social Formas de organización de los grupos.	Se inicia a las 11:10 a.m. solo con 4 maestras se van integrando hasta llegar a 12. La maestra responsable de Formación Inicial, comienza dando lectura a un texto sobre lectura conjunta, ya que es importante que en conjunto se mencione qué no se entendió, o que se entendió y que esto mismo practiquemos con nuestros estudiantes. Pide a una compañera que lea y diga que entendió de la lectura. Le pide a otro compañero continúe y diga que entendió. Cuando termina la lectura que es muy corta. Participa la subdirectora comentando que Hargreaves	

	<p>dice que la lectura que no se comparte son letras muertas. (Se da una interacción de disgusto, porque la profesora de formación inicial quiere pasar la lista de asistencia y la subdirectora, le dice que no, que ella va a llevar el registro de asistencia).</p> <p>Participa el profesor investigador dando información sobre PROMEP.</p> <p>Informa que ya se explicitaron los tiempos para conformar el cuerpo académico de la institución</p> <p>En las Normales del Estado de México se han querido confirmar, pero no se ha logrado por tantas actividades que realizan.</p> <p>Características de un C.A. (Cuerpo Académico): Tienen las líneas definidas, se requiere que los C.A. Se contacten en otros C.A. para conocer el funcionamiento. Se realicen acuerdos con otros C.A. para fortalecimiento.</p> <p>Se requiere tener cierto perfil, haber escrito algunos libros, textos académicos, participación d foros, entre otros para que se tome en cuenta como un C.A. en formación o en consolidación.</p> <p>Primero se tiene que hacer un registro, luego que la institución defina líneas de investigación y sean consensuadas por todo el personal.</p> <p>Posteriormente pasa otra profesora Investigadora. Y dice a grandes rasgos me voy a avocar a la oportunidad que tenemos para formar un C.A. tenemos a más tardar el 13 de septiembre para registrarnos. Como C.A. pueden ingresar tiempos completos u horas clase. PROMEP definirá quienes se puedan registrar considerando que al año salen 2 convocatorias, una de manera individual y otra por grupo. En el mes de marzo fue la convocatoria para la individual. Ahorita podemos registrarnos. Luego el C.A definirá en colegiado quién va a coordinar el trabajo.</p> <p>Registrar a los representantes. ¿En base a que participamos? En que somos institución de educación superior y que nos integremos a nivel nacional.</p> <p>Los datos que se remiten son los datos de la Directora. Luego dice hasta que al maestro Fernando (investigador), le den la clave rib. No podemos registrarnos.</p> <p>Podemos empezar y llenar los datos que pide PROMEP hasta que se pueda acceder. Una vez validados aparecemos con estado activo. Ya cuando nos registremos nos van a dar nuestra clave de acceso.</p> <p>Podemos pertenece al C.A. de manera colectiva, pero tenemos posibilidad de acceder de manera individual.</p> <p>Cada año sale el manual porque va de acuerdo a las características de la convocatoria. Que se emite</p> <p>Se insiste en que ahorita lo importante es la oportunidad de registrarnos como C.A.</p> <p>La directora pide es que se tengan los expedientes con los documentos, para en el momento que se otorgue la clave, se pueda se suba la información. Enfatiza que es el C.A. el que va a definir las líneas de inv. Y va a nutrir el trabajo con base a esas líneas. Se cierra ese punto.</p> <p>Continúa la profesora de Formación Inicial la agenda y pide que revisen los elementos que pueden contener la planeación por asignatura y les da una propuesta.</p> <p>Se colocan en parejas y todos están analizando los elementos,</p>	
--	--	--

	<p>y se les pide las propuestas. Recoge las propuestas y le comenta que con base a las propuestas se plantearán los elementos a considerar en la planeación. Toca en turno a la profesora Coordinadora de Desarrollo docente. Y les informa con respecto a las actividades que solicitan de la reforma. La primera lectura se tiene en los archivos que nos enviaron. Hace referencia al libro de Ong Saint. Es diferente al que conoce, dice que el reto del docente actual es mucho mayor que del docente de hace 30 y 50 años y que han aumentado en gran desproporción. En relación al material de la reforma curricular de la Educación Normal comenta que es imposible que se asimile toda la información, pero que no se pueden mantener al margen de esta reforma. Hay que tener criterio para ir retomándolo, el maestro debe estar muy preparado sobre lo que compete a la enseñanza, porque es la competencia profesional. Ahorita es más retadora la profesión está mas desprestigiada, ahora continuamente nos evalúan con cosas que nos demandan, ahora se nos distrae más cubriendo cosas que le competen a la sociedad Pasan varios maestros a socializar las lecturas que les tocó del primer modulo de la reforma. Se dan de manera expositiva. Están relacionadas a los diferentes conceptos de competencia que se tienen, en que se centran unos y en que se centran otros. Se solicita a los maestros que no hicieron su cuadro o resumen lo envíen por correo el día de hoy. Se señala que se continuará la siguiente sesión con las lecturas que faltaron.</p>	
Patrones de interacción.	<p>Intolerancia. (Se da una interacción de disgusto, porque la profesora de formación inicial quiere pasar la lista de asistencia y la subdirectora, le dice que no, que ella va a llevar el registro de asistencia). De queja La maestra de Desarrollo Docente señala que el material de la reforma curricular de la Educación Normal comenta que es imposible que se asimile toda la información, pero que no se pueden mantener al margen de esta reforma. Una buena parte de las interacciones fueron de carácter expositivo. Y el resto de los maestros escucharon.</p>	
Actividades individuales y colectivas que hacen los participantes	<p>En esta sesión las actividades fueron grupales. Aunque en la primera parte la maestra que conduce, involucra a otros compañeros. El resto de las actividades se dieron de manera grupal.</p>	<p>En esta sesión los productos que se obtienen son los mapas o resúmenes de las lecturas que se designaron, sin embargo, se dieron de forma individual y no fueron elaborados</p>

		dentro de la sesión de hoy.
Hechos relevantes.	Están haciendo mucho esfuerzo los maestros por involucrarse en la reforma curricular de la educación Normal, están tratando de contestar con la participación de todos, las actividades del modulo 1, el curso introductorio fue socializado por la Subdirectora Académica. Y deberán entrar a la plataforma de la DGESE para realizar las actividades y compartir con otros compañeros de otras normales sus comentarios y experiencias. Sin embargo se está haciendo más énfasis en los maestros que trabajaran en el primer año de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria.	

Apéndice F

TABLA DE CONCETRADO DE LOS 3 INSTRUMENTOS APLICADOS

Coincidencias y Discrepancias encontradas

CATEGORIAS	INSTRUMENTOS			COINCIDENCIAS	DISCREPANCIAS
	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS	OBSERVACIONES		
	Este instrumento fue aplicado a 9 maestras y 5 maestros, en un promedio de edad de 40 años. Consta de 15 preguntas encaminadas a conocer el nivel de competencias colaborativas de los docentes de la Institución.	Esta fue aplicada a 7 maestras y 1 maestro. Con el propósito de obtener perspectivas, experiencias y opiniones en relación al trabajo colaborativo dentro de la institución. El instrumento consto de 10 preguntas.	Fueron realizadas principalmente en academias institucionales con aproximadamente 14 maestras y 7 maestros. Total 21 que asistieron regularmente en cada sesión de observación. Con el propósito de describir las actividades que se desarrollan en las reuniones de academia de manera institucional o grupal. Identificando el trabajo colaborativo que se realiza.		
Personales	<p>A la pregunta ¿Contribuyes a la construcción de un ambiente Institucional cordial de respeto y tolerancia? Todos excepto 1, señala estar de acuerdo, es decir todos contribuyen a un clima cordial y de respeto.</p> <p>¿Cuestionas constantemente el trabajo de los otros? Aproximadamente la mitad manifiesta estar de acuerdo y la otra mitad estar en desacuerdo.</p> <p>¿Empleas el diálogo para resolver algún conflicto que se te presente dentro de la Institución? La gran mayoría expresa estar de acuerdo, es decir, emplean el diálogo para resolver conflictos que se presenten.</p>	<p>5.- ¿Piensas que los rasgos personales influyen en el trabajo colaborativo? ¿Cómo? Se engloban las respuestas así: Definitivamente si, sobre todo porque no sabemos reconocernos en los otros, además de lo poco asertivos que somos. Y el factor del ego donde manifestamos los éxitos y logros inquebrantables.</p> <p>Esos rasgos determinan la visión del quehacer docente, las practicas que a veces suelen ser muy individuales, las resistencias al cambio, la dificultad para el trabajo colaborativo. la gente participa para dejar su saber y no para colaborar y se molesta cuando alguien hace un comentario que contradice a esa persona.</p>	<p>En la observación del día 26 de agosto, se percibe, desinterés por parte de algunos profesores que se encuentran haciendo cosas diferentes a la tarea asignada. (Hablar por teléfono, solicitar firmas, platicando de otros asuntos).</p> <p>Observación del día 6 de septiembre (Se da una interacción de disgusto, porque la profesora de formación inicial quiere pasar la lista de asistencia y la subdirectora, le dice que no, que ella va a llevar el registro de asistencia). Intolerancia. (Se da una interacción de disgusto, porque la profesora de formación inicial quiere pasar la lista de asistencia y la subdirectora, le dice que no, que ella va a llevar el registro de asistencia). De queja</p>	Tanto en el cuestionario como en la entrevista los maestros expresan que son importantes los rasgos personales e influyen en nuestro comportamiento, que estos rasgos determinan nuestra visión de las prácticas. Todos apoyan el trabajo colaborativo y se comprometen para la mejora de una vida institucional.	Lo que se puede observar es una gran discrepancia entre las competencias colaborativas que manifiestan tener los docentes(a partir del cuestionario aplicado). Ya que son de total colaboración, y lo que expresan en la entrevista, pues en esta dicen "no sabemos reconocernos en los otros, además de lo poco asertivos que somos" Esta presente el factor ego donde manifestamos los éxitos y logros inquebrantables. Dicen que las prácticas dentro de la institución suelen ser muy individuales, las resistencias al cambio, la dificultad para el trabajo colaborativo. La gente participa para dejar su saber y no para colaborar y se molestan cuando alguien hace un comentario que contradice a esa persona.

	<p>¿Realizas las tareas asignadas para un propósito común? La gran mayoría señala estar de acuerdo, es decir, todos realizan las tareas asignadas para un propósito común</p> <p>Apoyas el trabajo de los otros compañeros? Todos contestan estar de acuerdo, o sea si apoyan el trabajo de sus compañeros.</p> <p>¿Muestras interés por resolver problemas que afecten el trabajo institucional? Todos contestan estar de acuerdo.</p> <p>¿Te comprometes en la realización de acciones para el mejoramiento de la vida Institucional? Todos contestan estar de acuerdo. O sea todos se comprometen para el mejoramiento de la vida institucional.</p>	<p>10.- Desde tu perspectiva qué se podría hacer para fomentar un trabajo colaborativo en la institución y mejorar la intervención pedagógica.</p> <p>Recuperar una comunicación entre iguales, la humildad en el conocimiento, respetar la diversidad.</p> <p>Desarrollar una racionalidad comunicativa, consistente en aprender a escuchar al otro, entenderlo en su diferencia y sin descalificarlo establecer una comunicación desde mi perspectiva. Los dos tenemos razones diferentes pero pueden confluír para logara acuerdos.</p> <p>Conformarnos como sujetos que tenemos una meta común la formación de docentes y que al mismo tiempo una individualidad con la cual llegar a esa meta.</p> <p>Evitar la crítica a los otros, ser empático en el trabajo, como colaborar para que el otro también avance; si el otro avanza yo también avanzo.</p>	<p>La maestra de Desarrollo Docente señala que el material de la reforma curricular de la Educación Normal comenta que es imposible que se asimile toda la información, pero que no se pueden mantener al margen de esta reforma.</p> <p>Una buena parte de las interacciones fueron de carácter expositivo. Y el resto de los maestros escucharon.</p>		<p>Cuando de se les pregunta ¿Qué se podría hacer para fomentar un trabajo colaborativo en la institución? Sus respuestas también dan cuenta de una falta de competencia colaborativa; hablan de recuperar la humildad en el conocimiento, respetar la diversidad, aprender a escuchar al otro, entenderlo sin descalificarlo, evitar la crítica a los otros, ser empático, como colaborar para que el otro también avance.</p> <p>Por lo que respecta a las observaciones realizadas, mayoritariamente fueron informativas, expositivas, si de análisis grupal, pero no se percibió trabajo colaborativo, y las propuestas que se presentaron fueron muy generales y no tomadas como acuerdos en los que todos colaboren para un mismo fin.</p>
Sociales	<p>Cuando se pregunta ¿Se te dificulta participar en actividades de manera conjunta con tus compañeros? La mayoría contesta estar en desacuerdo, lo cual quiere decir que no tienen dificultades para trabajar de manera conjunta.</p> <p>¿Cuándo se presenta alguna propuesta de trabajo en la Institución ¿tu reacción inmediata es de aceptación? La mayoría señala estar de acuerdo, es decir de aceptación.</p> <p>¿Tu disposición para colaborar depende de la persona que haga la propuesta de trabajo? Más de la mitad contesta estar de desacuerdo es decir si, no importa quién haga la propuesta, Sin embargo, 4</p>		<p>Observación del día 26 de agosto. La participación en la tarea asignada no es del todo participativa.</p> <p>Observación del día 30 de agosto La interacción se da principalmente con 3 maestras. Los demás permanecen callados. Aunque se percibe que están conectados a lo que se está diciendo.</p>	<p>Cuando se pregunta ¿Tu disposición para colaborar depende de la persona que haga la propuesta de trabajo? Más de la mitad contesta estar de desacuerdo es decir no importa quién haga la propuesta, Sin embargo, 4 profesores contestan estar de acuerdo, o sea si consideran quien está haciendo la propuesta. Y si participan en la toma de decisiones de equipo en el trabajo institucional, algunos profesores (4 de 14), indican que no.</p> <p>En la observación del día 26 de agosto la participación de la tarea asignada no es del todo participativa, y en la del 30 del mismo mes solo se da con 3 maestras, los demás permanecen</p>	<p>En esta categoría a pesar de que manifiestan que no tienen dificultades para trabajar de manera conjunta, y que la disposición no depende de quien haga las propuestas, lo que se observó en las sesiones de academia, es que la participación en la tarea no es del todo participativa y la mayoría de los maestros permanece callados.</p>

	<p>profesores contestan estar de acuerdo, es decir si consideran quien está haciendo la propuesta.</p> <p>¿Participas en la toma de decisiones del equipo de trabajo institucional? 10 profesores contestan estar de acuerdo, quiere decir que si participan, sin embargo, 4 señalan estar en desacuerdo o sea no participan.</p>			<p>callados. (Aunque se perciba que si están atendiendo o interesados a lo que se dice). Por tanto no se percibe contradicción entre las respuestas dadas en los diferentes instrumentos.</p>	
Profesionales	<p>Haces propuestas a tus compañeros para mejorar el trabajo docente? Todos contestan estar de acuerdo, es decir si hacen propuestas para mejorar el trabajo.</p> <p>¿Aceptas las ideas divergentes que eventualmente puedan surgir en un proceso colaborativo de aprendizaje? La mayoría pone totalmente de acuerdo.</p>	<p>Para la pregunta 1. ¿Qué es para usted el trabajo colaborativo? Todos tienen un concepto muy cercano de lo que es el trabajo colaborativo. Dicen es la posibilidad de complementar ideas que se pueden convertir en acciones y actividades que favorezcan el desarrollo colectivo.</p> <p>7.- Cuándo hay dificultad para realizar un trabajo colaborativo. ¿Tú qué haces? Se encuentran 3 tipos de respuestas:</p> <p>Me centro en lo que se esta considerando como la propuesta o tarea, y comprometerme; traducido en investigar buscar respuesta a lo que yo también cuestiono.</p> <p>Lo que hago es dar una propuesta y someterla, otra aclarar en donde esta la dificultad y empezar aterrizar los trabajos, pero, sí permanece mucho tiempo me retiro.</p> <p>Evito entrar en discusiones y trato de asumir lo que me corresponde para colaborar aunque sea de manera indirecta en lo que se propone.</p> <p>Algunas ocasiones haces propuestas para avanzar y en otras ocasiones, hay un gran desinterés.</p> <p>9.- Dos actividades que recuerdes haber realizado en esta escuela y que te hayan hecho sentir satisfecho por la</p>	<p>En las interacciones observadas el día 26 de agosto, que se dan entre los maestros son de: Reclamo. Dice una maestra, nosotros los profesores no estamos llevando a los estudiantes a hacer conexiones entre lo que leen y lo que se ve en la realidad (prácticas docentes).</p> <p>“Se les está exigiendo mucho a los estudiantes”, pero que tanto nosotros estamos propiciando lo conceptual, estamos logrando lo procedimental y lo actitudinal. En lo procedimental cómo procesan los datos, la información, cómo la aplican, cómo relacionan todo lo que leen con lo que enfrentan en la práctica. (Checar la observación. Del día 26 de agosto). En la observación del 30 de agosto. Se dan interacciones de reclamo. La profesora encargada de biblioteca señala que no se les ha especificado una dirección o propósitos claros a los alumnos de primer ingreso. Ya que dicen “a que venimos”. La subdirectora pide que las coordinadoras vuelvan a retomar los propósitos de curso introductorio. (Se puede consultar en la obs. De este día en la parte de organización). Checar en la observación del 30 de agosto. La profesora responsable de tutoría, señala que no hay articulación, se sigue trabajando de manera fragmentada. Se sigue en la inmediatez y no en enriquecer los procesos.</p>	<p>Existe coincidencia entre lo que expresan en el cuestionario en relación a que si hacen propuestas para mejorar el trabajo, que hay aceptación de las ideas divergentes. En la entrevista externan que cuando hay dificultades para realizar un trabajo colaborativo dicen: Dan una propuesta, se aclara donde esta la dificultad para empezar aterrizar el trabajo, pero si permanece por mucho tiempo la dificultad se retiran. Otros investigan, para buscar respuesta a lo que se está cuestionando. En las observaciones si se percibe el que algunos maestros cuestionan su labor docente, en función de los resultados que están obteniendo sus estudiantes. otras profesoras dicen que tratan de dar propuestas para avanzar pero que en otras no porque hay una gran desinterés. Retomando cuando hay dificultades y que dicen que dan propuestas. En una de las sesiones donde se aborda lo referente a el curso introductorio de la reforma y al modulo I, Se da esta expresión de queja, pero de manera profesional. En relación al material de la reforma curricular de la Educación Normal comenta que es imposible que se asimile toda la información, pero que no se pueden mantener al margen de esta reforma. Hay que</p>	<p>Los profesores expresan que hacen propuestas para mejorar el trabajo docente, y que en las dificultades para realizar un trabajo colaborativo, evitan entrar en discusiones y se trata de asumir lo que de manera individual o indirecta les corresponde.</p> <p>Sin embargo cuando se les pidió mencionar dos actividades que recuerdes haber realizado en esta escuela y que te hayan hecho sentir satisfecho por la colaboración y los resultados obtenidos. Les llevó tiempo identificarlas.</p> <p>Una profesora menciona que no se está especificando una dirección o propósitos claros a los alumnos de nuevo ingreso. (los que entren a la reforma de Educación Normal La profesora responsable de tutoría, señala que no hay articulación, se sigue trabajando de manera fragmentada. Se sigue en la inmediatez y no en enriquecer los procesos Y las participaciones de algunas maestras en las sesiones que se observaron, más que hacer propuestas para llevar mejorar en los procesos, sus participaciones son de reclamo.</p>

		<p>colaboración y los resultados obtenidos.</p> <p>Los foros virtuales porque fue una experiencia nueva, dinámica abrió un cambio.</p> <p>En todo lo que tiene que ver con actividades de apoyo, en el acompañamiento a la práctica de los estudiantes porque sienten valorada su práctica, y en el foro de evaluación de la práctica, por la participación de todos los estudiantes y una buena parte de los maestros, haciendo un análisis conjunto de la práctica docente de los estudiantes.</p>	<p>Obs. Día 30 de agosto.</p> <p>Observación del 6 de septiembre.</p> <p>Se da esta expresión de queja, pero de manera profesional.</p> <p>En relación al material de la reforma curricular de la Educación Normal comenta que es imposible que se asimile toda la información, pero que no se pueden mantener al margen de esta reforma. Hay que tener criterio para ir retomándolo, el maestro debe estar muy preparado sobre lo que compete a la enseñanza, porque es la competencia profesional. Se encuentra en la observación de este día.</p>	<p>tener criterio para ir retomándolo, el maestro debe estar muy preparado sobre lo que compete a la enseñanza, porque es la competencia profesional. Se encuentra en la observación de este día</p>	
Organizacionales	<p>¿Las reuniones de trabajo colaborativo deben ser coordinadas mayoritariamente por una autoridad escolar?</p> <p>9 profesores marcan estar en desacuerdo, sin embargo 5 marcan estar de acuerdo es decir, si deben estar coordinadas por una autoridad escolar.</p> <p>¿Las condiciones que actualmente están presentes en la Institución fortalecen el trabajo colaborativo?</p> <p>11 profesores señalan estar en desacuerdo, es decir, desde su perspectiva no hay condiciones para el trabajo colaborativo. 3 mencionan estar de acuerdo o sea que si las hay.</p>	<p>2.- ¿Cuáles son los tópicos, o contenidos que tratan ustedes los profesores en reuniones de academia? Casi todos coinciden en que son variadas las temáticas, van desde lo administrativo académico, lo institucional, organizativo hasta situaciones personales y que refleja lo que es la cultura institucional.</p> <p>3.- ¿De qué manera los profesores colaboran para el mejoramiento de su práctica docente? Se pueden englobar en las siguientes respuestas Me es difícil reconocer esa posibilidad de colaboración. Sin embargo, no dudo que se de de manera personal, pero se da por afinidad, no por relación académica. Se intenta hacer un trabajo colaborativo pero la mayoría terminamos queriendo imponer nuestra idea acerca de la temática, lo cual diluye el trabajo colaborativo. Nos perdemos en discusiones estériles y en quejas repetitivas, regularmente hay un problema para escuchar lo que el otro dice y eso dificulta la</p>	<p>Observación 26 de agosto. La subdirectora académica inicia la reunión a las 11:15 a.m. Da a conocer el propósito de la academia: Analizar los resultados de un estudio realizado por el INEE. Sobre el aprovechamiento escolar de la educación Normal en el Estado de México, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Se organizan 4 equipos a partir de cómo están conformadas las mesas, los profesores se van integrando conforme llegan a la reunión. El equipo que analiza los resultados de 7º y 8º (del examen de CENEVAL), tiene inicialmente 5 integrantes, 2 de ellos se avocan a la tarea, una más que se integra, pregunta ¿qué hay que hacer? , pero no participa activamente, Otro profesor se avoca a ver asuntos administrativos (recabar firmas de algunos maestros), otro se integra pero no participa, (sólo escucha). Una más se integra y retoma los documentos que les dan a analizar, dos están con el celular y no llegan a conclusiones o les toma más tiempo del estipulado. En otro equipo hay 3 profesores, inicialmente empiezan con la tarea, pero una de las integrantes no</p>	<p>Una de las preguntas del cuestionario es si están de acuerdo en que las reuniones de trabajo colaborativo deben estar coordinadas por una autoridad 5 de los 14 los profesores encuestados dice estar de acuerdo, es decir, si deben ser coordinadas por una autoridad. 11 profesores desde su perspectiva dicen que las condiciones que actualmente están presentes no fortalecen el trabajo colaborativo. Respecto a los tópicos que señalan que son los tratados en reuniones de academia hay una total correlación con lo que se observó en estas.</p>	<p>En todas las sesiones se inicia solo con 5 o 6 maestros. Hasta después de 30 o 40 minutos se van incorporando el resto. Y no siempre están todos los que tienen designadas estas horas para reuniones de academia.</p> <p>Cuando se pregunta ¿De qué manera los profesores colaboran para el mejoramiento de su práctica docente? Agrupando las respuestas se encuentra que dicen les es difícil reconocer esa posibilidad de colaboración. Sin embargo, no se duda que se de de manera personal, pero se da por afinidad, no por relación académica. Se intenta hacer un trabajo colaborativo pero la mayoría termina queriendo imponer nuestra idea acerca de la temática, lo cual diluye el trabajo colaborativo. Nos perdemos en discusiones estériles y en quejas repetitivas, regularmente hay un problema para escuchar lo que el otro dice y eso dificulta la comunicación. A pesar de que si hay metas y propósitos comunes de manera institucional como lo son la formación docente. Siempre se atienden otros</p>

		<p>comunicación.</p> <p>4.- ¿Consideras que hay metas comunes, propósitos específicos para avanzar en el trabajo colaborativo? La mayoría menciona que sí hay metas específicas la formación de los docentes con calidad, el problema es que no se han logrado. Están definidos institucionalmente desde los planes de estudios lo que pudiera ser propósitos y metas comunes, pero se trabajan de manera fragmentada, de manera personal.</p> <p>6.- Qué limitaciones o dificultades están actualmente presentes en el centro escolar para fortalecer el trabajo colaborativo?</p> <p>Carga excesiva de trabajo que se ha asignado a todos los docentes, que tienes que hacer y que a veces no puedes colaborar aunque quieras. La resistencia de cambiar de una participación individual a una colectiva.</p> <p>Un clima poco adecuado, un ambiente de tensión, por mala organización y distribución de tareas, por no tener propósitos propios de la escuela y falta de identidad ética y profesional.</p> <p>8.- Puedes mencionar 2 actividades recientes en que hayas participado colaborativamente dentro de la escuela.</p> <p>Foros de acercamiento a la práctica, la planeación y evaluación cuando se abordó lo de las rubricas.</p> <p>Uno trabajo que se hizo en el grupo de inglés, intentando apoyarlo en las problemáticas presentadas.</p>	<p>participa mucho, se integra una cuarta profesora que no se percibe que participe mucho.</p> <p>Otro equipo le tocó analizar los resultados del 3er semestre, inicio con 3 profesores, los tres se avocan a la tarea; se integra otro profesor, tiene poca interacción y el cuarto no tiene participación activa en la tarea.</p> <p>Otro equipo le toca analizar el desempeño laboral de las chicas de 7º y 8º semestres a partir de las entrevistas hechas a las tutoras, son dos integrantes, inician el trabajo las dos, después se queda una sola, y posteriormente se vuelve a integrar la que salió.</p> <p>El último equipo. De dos integrantes Sólo una realiza el análisis. Se inicia el análisis de manera general, pero participando cada equipo en lo que se tocó, la mayoría de los profesores participan, se interesan en este análisis.</p> <p>Finalmente participa una profesora en relación a la evaluación del desempeño que se hace por parte del INEE, considerando el perfil de egreso que deben alcanzar los estudiantes normalistas:</p> <p>Termina la sesión y no se toman acuerdos concretos para atender las sugerencias del INEE.</p> <p>Observación del día 30 de agosto</p> <p>La Subdirectora académica inicia la sesión a las 11:20 a.m. dando a conocer los propósitos de la reunión siendo estos: *Socializar documentos base para el desarrollo de la asesoría y tutoría académica.</p> <p>*Informar a la comunidad educativa, sobre la aplicación del diagnóstico a los docentes en formación sobre técnicas de estudio. *Organizar los trabajos para el curso de la reforma curricular.</p> <p>Le da la palabra a la maestra responsable de tutoría: Comienza señalando que si no hay quórum puede dar por visto el tema (sin embargo lo da).</p> <p>La profesora hace un</p>		<p>asunto, tópico, que le van restando la importancia que tiene el enfocarse a la formación docente que es nuestra tarea primordial.</p> <p>Por otro lado las dificultades están actualmente presentes en la institución para fortalecer el trabajo colaborativo son la carga excesiva de trabajo que se ha asignado a todos los docentes, que tienes que hacer y que a veces no puedes colaborar aunque quieras. La resistencia de cambiar de una participación individual a una colectiva.</p> <p>Un clima poco adecuado, un ambiente de tensión, por mala organización y distribución de tareas, por no orientarnos hacia los propósitos profesionales que nos competen y falta de identidad ética y profesional por parte de algunos compañeros.</p> <p>Cabe destacar que en las observaciones hechas las reuniones han sido de carácter, informativo, expositivo, espacios para externar sus preocupaciones, inconformidades, se hacen una serie de señalizaciones en relación a lo que falta por parte de los maestros, pero no se toman acuerdos para concretizar acciones específicas en la mejora, y menos aún se hacen las propuestas desde un trabajo colaborativo.</p>
--	--	---	--	--	--

			<p>recuento del servicio de tutoría de ciclo anterior. Señala que ha venido generando interés por los estudiantes en ser orientados o apoyados en sus necesidades académicas; se dan algunos ejemplos.</p> <p>Reuniones de trabajo y tutoría, se lograron tener reuniones 3 en el primer semestre, aunque en el semestre siguiente ya no hubo reuniones. Se ha contribuido de manera personal a la tutoría, aunque se requeriría trabajo colaborativo.</p> <p>Los datos reportados no tienen validez porque solo entregan 3 o 4 maestros los resultados de tutoría.</p> <p>En este ciclo se cambia la organización se trabajará asesoría y tutoría juntas para dar atención a todos los estudiantes de los 3 PE (programas educativos), en un mismo horario, cada maestro atiende a un promedio de 8 alumnos.</p> <p>Señala que retomemos las orientaciones de asesoría y tutoría, el trabajo se enfocará a habilidades cognitivas y meta cognitivas.</p> <p>Se reiteran las temáticas a trabajar son: Comprensión de textos con el enfoque del pensamiento complejo, la relación con la reforma curricular de la educación Normal, el uso de las TIC, como una competencia profesional. Se pide llevar una sistematización de los resultados de la acción tutorial.</p> <p>Comparte un cuadro que se incluye material de la reforma, los planteamientos pedagógicos y didácticos y cómo se pueden relacionar con la tutoría</p> <p>Pide Identificar la trayectoria formativa. Dice hay que diferenciar la trayectoria académica, formativa, escolar.</p> <p>Comparte dos materiales que se pueden abordar en tutoría.</p> <p>Se propone intercambio de experiencias entre pares.</p> <p>Actualmente se está trabajando el curso de inducción con todos los alumnos de 1º, se hizo la</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>reproducción del material de estrategias para la comprensión lectora. Lo importante es utilizar los materiales de manera permanente en tanto en tutoría como en la asignatura.</p> <p>POSTERIORMENTE la profesora responsable de formación inicial, informa sobre la organización y temáticas abordadas para los estudiantes de primero (que son los que están en la reforma curricular), como producto de estas actividades están integrando una carpeta.</p> <p>La profesora responsable de Desarrollo Profesional habla de cómo se esta organizando para trabajar el curso introductorio a la reforma. (Todo es en línea, resolviendo las actividades de cada modulo).La primera parte ya se esta haciendo, principalmente con los maestros que estarán en los cursos del primer semestre. Van en la actividad 8, hasta aquí se tienen distribuidas las lecturas.</p> <p>Una maestra dice, que cómo van a trabajar y registrar las actividades en la plataforma, si ni siquiera hay contraseña para entrar. Se propone que se haga un informe institucional explicando que han tenido problemas para entrar a la plataforma, no hay internet esta fallando.</p> <p>Porque se va a estar registrando, y si no hay evidencia, van a decir los de la DGEPE que no estamos cumpliendo.</p> <p>Continúa la maestra de Desarrollo docente, la primera parte esta enfocada a una comparación entre la propuesta curricular de hace 10 años con la actual.</p> <p>Dice que el trabajo de los módulos se va hacer en colegiado, a cada quien se les dio una actividad para desarrollarla, además de entregar un esquema de la lectura correspondiente.</p> <p>Hay otro modulo que tiene que ver con las carpetas de los estudiantes, cómo las deberán ir integrando.</p> <p>Finalmente La subdirectora Académica comparte el curso introductorio de la reforma a la educación</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>Normal. Presenta diapositivas en power point, y se van analizando de manera conjunta con los maestros, aunque ella retroalimenta en cada uno de los puntos tratados. Los maestros que quedan en la reunión que son 6 todos participan en comentar sobre lo presentado y se termina la sesión a las 2:10 p.m.</p> <p>En esta sesión, sólo participaron, responsables de tres departamentos (Tutoría, Formación inicial y Desarrollo Docente), además de la subdirectora académica. Su participación fue de carácter informativo y expositivo.</p> <p>Observación día 6 de septiembre</p> <p>Se inicia a las 11:10 a.m. solo con 4 maestras se van integrando hasta llegar a 12.</p> <p>La maestra responsable de Formación Inicial, comienza dando lectura a un texto sobre lectura conjunta, ya que es importante que en conjunto se mencione qué no se entendió, o que se entendió y que esto mismo practiquemos con nuestros estudiantes. Pide a una compañera que lea y diga que entendió de la lectura. Le pide a otro compañero continúe y diga que entendió. Cuando termina la lectura que es muy corta. Participa la subdirectora comentando que Hargreaves dice que la lectura que no se comparte son letras muertas.</p> <p>Participa el profesor investigador dando información sobre PROMEP.</p> <p>Informa que ya se explicitaron los tiempos para conformar el cuerpo académico de la institución</p> <p>En las Normales del Estado de México se han querido confirmar, pero no se ha logrado por tantas actividades que realizan.</p> <p>Informa de las características y requisitos para los C.A.</p> <p>Y de cuales son las posibilidades de los profesores de la institución para poder ingresar.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>La participación fue de carácter informativo.</p> <p>Continúa la profesora de Formación Inicial la agenda y pide que revisen los elementos que pueden contener la planeación por asignatura y les da una propuesta.</p> <p>Se colocan en parejas y todos están analizando los elementos, y se les pide las propuestas.</p> <p>Recoge las propuestas y le comenta que con base a las propuestas se plantearán los elementos a considerar en la planeación.</p> <p>Toca en turno a la profesora Coordinadora de Desarrollo docente. Y les informa con respecto a las actividades que solicitan de la reforma.</p> <p>Ahorita es más retadora la profesión está mas desprestigiada, ahora continuamente nos evalúan con cosas que nos demandan, ahora se nos distrae más cubriendo cosas que le competen a la sociedad</p> <p>Pasan varios maestros a socializar las lecturas que les tocó del primer modulo de la reforma. Se dan de manera expositiva. Están relacionadas a los diferentes conceptos de competencia que se tienen, en que se centran unos y en que se centran otros.</p> <p>Se señala que se continuará la siguiente sesión con las lecturas que faltaron.</p> <p>En esta sesión las actividades fueron grupales. Aunque en la primera parte la maestra que conduce, involucra a otros compañeros. El resto de las actividades se dieron de manera grupal.</p>	
--	--	--	--	--

Apéndice G

N.P	PREGUNTA	TOTALMENTE DE ACUERDO		DE ACUERDO		EN DESACUERDO		TOTALMENTE EN DESACUERDO	
		H.C.	P.T.C.	H.C.	P.T.C.	H.C.	P.T.C.	H.C.	P.T.C.
1	¿Se te dificulta participar en actividades de manera conjunta con tus compañeros?	1		2	1	2	4	3	1
2	¿Cuándo se presenta alguna propuesta de trabajo en la Institución ¿tu reacción inmediata es de aceptación?	3	1	3	5	2			
3	¿Contribuyes a la construcción de un ambiente Institucional cordial de respeto y tolerancia?	5	3	2	2	1	1		
4	¿Haces propuestas a tus compañeros para mejorar el trabajo docente?	4	3	3	2	1			1
5	¿Cuestionas constantemente el trabajo de los otros?		1	3	1	4	3	2	
6	¿Empleas el diálogo para resolver algún conflicto que se te presente dentro de la Institución?	4	2	3	4	1			

7	¿Tu disposición para colaborar depende de la persona que haga la propuesta de trabajo?	1	2	1			3	6	1
8	¿Realizas las tareas asignadas para un propósito común?	6	3	1	3	1			
9	¿Apoyas el trabajo de los otros compañeros?	5	1	3	5				
10	¿Aceptas las ideas divergentes que eventualmente puedan surgir en un proceso colaborativo de aprendizaje?	5	2	2	4	1			
11	¿Las reuniones de trabajo colaborativo deben ser coordinadas mayoritariamente por una autoridad escolar?	3			2		3	5	1
12	¿Muestras interés por resolver problemas que afecten el trabajo institucional?	6	2		4	2			
13	¿Te comprometes en la realización de acciones para el mejoramiento de la vida Institucional?	6	2	2	4				

14	¿Participas en la toma de decisiones del equipo de trabajo institucional?	2	1	3	4	2	1	1	
15	¿Las condiciones que actualmente están presentes en la Institución fortalecen el trabajo colaborativo?	2		1		3	3	2	3

Total 14 profesores 8 Horas clase (H.C.) 6 Profesores tiempo completo

P.T.C.

Apéndice H

Atizapán de Zaragoza, a 23 de agosto de 2011.

ASUNTO: EL QUE SE INDICA

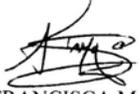
A LA C. DRA. SUSANA HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
DIRECTORA DE LA ESCUELA NORMAL DE ATIZAPÁN
P R E S E N T E .

La suscrita Profesora Francisca Maya Muñoz, con clave 820855774, que labora en esta institución. Y actualmente cursa la maestría en Educación en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Estado de México. Con matrícula de alumno: A01306004

Solicita a usted muy atentamente me permita, realizar la recolección de datos con directivos y docentes de la escuela Normal, a través de la aplicación de diversos instrumentos como: Cuestionarios, entrevistas, observaciones específicamente en los espacios de reuniones de academia. Mismos que serán utilizados para la investigación que realizo, dirigida a identificar los elementos que caracterizan el trabajo colaborativo entre profesores de la institución para la mejora de los procesos educativos.

Agradeciendo de antemano su valioso apoyo, doy a usted las gracias.

ATENTAMENTE


PROFRA. FRANCISCA MAYA
MUÑOZ


AUTORIZÓ
DIRECTORA ESCOLAR
DRA. SUSANA HERNÁNDEZ
RODRÍGUEZ

Apéndice I





