



**La visión compartida y el liderazgo distribuido del docente como
características que favorecen su desarrollo profesional**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en educación con acentuación en procesos de enseñanza aprendizaje

Presenta

Yaneth Forero Rodríguez

Registro CVU 593627

Asesor tutor:

Mtra. Josefina Bailey Moreno

Asesor titular:

Dr. Manuel Flores Fahara

Dedicatorias

En primer lugar a Dios por darme la oportunidad de vivir después de superar un cáncer y ser la fortaleza y escudo que me protege en mi diario vivir.

A mis padres a los cuales amo y admiro profundamente y por haberme brindado su amor incondicional e inculcado valores.

A mi esposo y mis hijos que son el motor de mí existir quienes me brindan apoyo moral y comprensión en todo momento.

A mis amigas Luz Marina, Isabel y Lilibeth por su apoyo incondicional a lo largo de mis estudios y sus palabras de aliento para no desfallecer en los momentos que me sentía angustiada.

Agradecimientos

- Especiales a la maestra Josefina Bailey mi tutora por su apoyo, paciencia, asesorías y retroalimentación puntual durante la realización de este proyecto de investigación.
- Al Doctor Manuel Flores Fahara titular del proyecto por haberme permitido ser parte de esta investigación sus valiosos conocimientos y asesorías en este proyecto fueron importantes en mi nuevo rol de investigadora.
- A todos mis tutores, maestros titulares, compañeros y consejera académica del Tecnológico de Monterrey y Uniminuto por los conocimientos que me brindaron a lo largo de la maestría y que hoy hacen posible cumplir con este gran logro en mi vida profesional.
- A la rectora y los profesores del Colegio Técnico Tomas Rueda Vargas Sede B, jornada mañana quienes me brindaron su tiempo y compartieron sus experiencias, vivencias y conocimientos para la realización de ésta investigación.
- A la Secretaría de Educación Distrital por su apoyo económico al otorgarme la beca para la financiación de esta maestría.

La visión compartida y el liderazgo distribuido docente como características que favorecen su desarrollo profesional

Resumen

Esta investigación forma parte del proyecto *La colaboración como medio de desarrollo profesional del profesor y la organización escolar* en la cual se propuso comprender cómo se da la colaboración entre profesores y también conocer cuáles son las iniciativas que tienen ellos para establecer procesos de colaboración en la escuela que les ayude a su desarrollo profesional. El estudio en el Colegio Técnico Tomas Rueda Vargas, sede B, en el nivel educativo del primer ciclo correspondiente a preescolar, primero y segundo de básica primaria. El enfoque de investigación fue el cualitativo y contó con la participación de 7 docentes quienes colaboraron de manera voluntaria. Los instrumentos de indagación fueron observaciones y entrevistas. Dentro de los principales hallazgos encontrados fueron la balcanización y la colegialidad artificial como culturas que sobresalen y que permiten a los docentes compartir entre sus pares sus experiencias, dialogar, reflexionar, retroalimentar, aprender y solucionar problemas académicos cuando se reúnen en los espacios que son convocados por la institución para organizar o planear su trabajo. Estas 2 culturas hacen parte junto con el individualismo y la colaboración como las 4 grandes formas de cultura de los profesores según Fullan 1994, 2002 y Hargreaves 2005. La visión compartida y el liderazgo distribuido como hallazgos importantes encontrados y que potencian a la escuela como una comunidad de aprendizaje que favorece el desarrollo profesional. Estas características fueron señaladas por Krichesky y Murillo 2011 como importantes en el momento de considerar a la escuela como una comunidad de aprendizaje que contribuye a la formación profesional de los docentes y mejora la organización escolar. El anterior estudio puede ser un precedente para indagar acerca de las culturas de colaboración presentes en las escuelas públicas del país y las características principales que debe tener la escuela para llegar a convertirse en una comunidad de aprendizaje empoderada a trabajar de manera conjunta con su comunidad educativa en aras de mejorar la educación que ofrece.

Índice

1. Marco Teórico	
Introducción	1
1.1 Las principales culturas de colaboración que se presentan en nuestras escuelas.....	2
1.1.1 Individualismo.....	3
1.1.2 La colaboración.....	3
1.1.3 Balcanización.....	5
1.1.4 La colegialidad artificial.....	5
1.2 Hacia una colaboración en la escuela que beneficie el desarrollo profesional y la organización escolar.....	7
1.2.1 El desarrollo profesional.....	7
1.2.2 La organización escolar.....	10
1.3 Características de una comunidad de aprendizaje.....	12
1.3.1 Valores y visión compartida.....	12
1.3.2 El liderazgo.....	12
1.3.3 Aprendizaje individual y colectivo.....	13
1.3.4 La responsabilidad colectiva.....	13
1.3.5 Compartir la práctica profesional.....	13
1.3.6 Confianza, respeto y apoyo mutuo.....	14
1.3.7 Condiciones para la colaboración.....	14
1.3.8 Apertura, redes y alianzas.....	14
2. Planteamiento del problema	
2.1 Antecedentes de la investigación.....	16
2.2 Definición del problema.....	17
(Preguntas de investigación).....	17
2.3 Objetivos de la investigación.....	17
2.4 Justificación y beneficios.....	17
2.5 Delimitación y limitaciones.....	18
2.6 Definición de términos.....	19
2.6.1 Colaboración.....	19
2.6.2 Individualismo.....	19
2.6.3 Balcanización.....	19
2.6.4 Colegialidad Artificial.....	19
2.6.5 Desarrollo Profesional.....	19
2.6.6 Comunidades de Aprendizaje.....	19
3. Metodología	
3.1 Enfoque metodológico.....	20
3.2 Participantes.....	21
3.3 Instrumentos.....	22
3.3.1 La observación no participante.....	22

3.3.2 La entrevista semiestructurada.....	23
3.4 Procedimientos de recolección de datos.....	23
3.5 Estrategia de análisis.....	24
4. Resultados	
4.1 Las culturas de colaboración presentes en la institución.....	25
4.1.1 La Balcanización.....	27
4.1.2 La colegialidad Artificial.....	29
4.2 La escuela una comunidad de aprendizaje que favorece el desarrollo Profesional.....	32
4.2.1 El liderazgo.....	32
4.2.2 Visión compartida.....	34
4.2.2.1 <i>El compromiso y la responsabilidad</i>	34
4.2.2.2 <i>Metas comunes</i>	35
4.2.2.3 <i>El crecimiento profesional</i>	35
4.2.2.4 <i>Sentido de pertenencia</i>	37
5. Conclusiones	
5.1 Principales hallazgos.....	40
5.2 Recomendaciones para futuros estudios.....	41
Referencias	42
Apéndices	
Apéndice A.....	47
Apéndice B.....	49
Apéndice C.....	52
Apéndice D.....	54
Apéndice E.....	61
Currículum Vitae	64

1. Capítulo 1. Marco teórico

La colaboración de profesores y las comunidades de aprendizaje son mencionadas en la literatura como medios para llevar en las escuelas grandes cambios que contribuyen a la formación docente y la mejora de la institución escolar. Esta investigación se centró en explorar acerca de la naturaleza de la colaboración de profesores en la escuela, como medio de desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de la organización escolar. En esta investigación se plantearon 2 interrogantes. ¿Cuáles son las formas de colaboración entre profesores en la escuela? ¿Cuáles son las iniciativas personales de los profesores en la búsqueda de la colaboración para su desarrollo profesional?

En este capítulo se presenta una revisión de literatura relacionada con la cultura de colaboración que se da entre profesores la cual se ha organizado en tres apartados: En el primero se describen las principales culturas de colaboración que se presentan en nuestras escuelas, como son: el individualismo, la colaboración, la balcanización y la colegialidad artificial. En el segundo se describen las formas cómo se agrupan los profesores para lograr su formación profesional y mejoras en la organización escolar los cuales llevan como títulos. Hacia una colaboración en la escuela que beneficie el desarrollo profesional y la organización escolar. En el tercer apartado se describen las características importantes que hacen que una escuela pueda considerarse una comunidad profesional de aprendizaje y los cuales son: valores y visión compartida, liderazgo distribuido, aprendizaje individual y colectivo, compartir la práctica profesional, confianza, respeto y apoyo mutuo, la responsabilidad colectiva, condiciones para la colaboración y apertura, redes y alianzas. Se cita los principales autores, además de investigaciones empíricas que brindan algunas contribuciones, conclusiones, contradicciones e inconsistencias relacionadas con el tema.

1.1 Las principales culturas de colaboración que se presentan en nuestras escuelas

El papel vital que juega la escuela en una sociedad con carencia de valores, individualista, competitiva e insolidaria invita a los maestros a tener una mentalidad de cambio en su práctica. El cambio de ser un docente aislado en su aula de clase para trabajar colaborativamente con sus pares puede permitir aportar y transformar su práctica. Para este primer apartado se cita autores como Alberto 2005; Boavida y Da Ponte, 2011; Chacón 2005; Day 2006; Escudero 2008; Fullan 1994,2002; Hargreaves 2005; Lavié 2004; Moreno 2006; quienes a través de investigaciones empíricas identificaron algunas de las principales culturas de colaboración que se presentan en nuestras escuelas.

Hargreaves (2005) comenta que el individualismo, aislamiento y secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza y suelen percibirse como una amenaza para el desarrollo profesional, la implementación del cambio y el desarrollo de objetivos pedagógicos compartidos. También afirma que no existe una sola forma de colaboración que se pueda establecer como la verdadera. En las culturas de colaboración las formas en que los docentes trabajan en equipo se presentan de distintas maneras. Como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1

Formas de colaboración docente (Hargreaves, 2005).

Espontáneas	Voluntarias	Orientadas al desarrollo
Surgen por iniciativa de los mismos docentes y pueden estar apoyadas por los directivos.	Los docentes se agrupan para trabajar juntos sin ninguna imposición administrativa, solo por aprender, compartir experiencias o entretenerse.	Los docentes fijan tareas y fines del trabajo en grupo por iniciativa propia, poseen confianza profesional lo que los hace más selectivos en el momento que deben responder a imposiciones externas.

Existen de acuerdo con Fullan (1994) y Hargreaves (2005) cuatro grandes formas de cultura de los profesores las cuales son: El individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización.

1.1.1 Individualismo. Esta forma de cultura está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza, sin formar parte de grupos de trabajo dentro de la institución, con lo cual da y recibe poca ayuda. Su trabajo de planificación no es compartido en la mayoría de los casos y se dan pocos momentos de reflexión compartida sobre la práctica docente. Este aislamiento en la práctica permite al profesor mantener su intimidad, protegiéndose de posibles interferencias exteriores o críticas, pero también impide la posibilidad de recibir reconocimiento por parte de colegas. Fullan (1994) y Hargreaves (2005) para Jiménez (2009) la individualidad de los docentes es uno de los aspectos de más difícil manejo y se convierte en un problema cuando los integrantes de un equipo buscan ser únicos, destacándose sobre los demás y además compitiendo. Trabajar en equipo implica servir, es decir, dejar de pensar únicamente en el beneficio propio.

Chacón (2005) reconoce que la práctica del profesor de educación básica en México se da en un ambiente de soledad y rutina. El maestro necesita compartir su experiencia, dialogar, reflexionar sobre su quehacer, investigar solo así se puede recuperar ese liderazgo como agentes de cambio, de una sociedad más exigente.

1.1.2 La colaboración. Se constituye en una herramienta valiosa para fortalecer y crear espacios que contribuyan al intercambio de experiencias significativas, vivencias y conocimientos apoyados a su desarrollo profesional Fullan, (2002) y Hargreaves (2005). Los procesos educativos complejos requieren el uso de la colaboración para permitir llevar a cabo de forma exitosa los proyectos curriculares y de intervención educativa, específicamente en el área de investigación sobre la práctica facilitando la determinación para actuar, promoviendo el cambio, instaurando innovaciones y Utilizando la reflexión para el aprendizaje mutuo (Boavida y Da Ponte, 2011). Por su parte Day (2006) y Wenger (2001) definen a la colaboración como la cooperación en el trabajo conjunto,

cuyo fin es el conocimiento mediante la negociación, toma de decisiones y comunicación efectiva.

Lavié (2004) realizó una investigación sobre la colaboración docente en cuatro centros de primaria. El autor presentó los referentes teóricos que fueron tenidos en cuenta para la realización de dicho estudio. Entre los hallazgos importantes de esta investigación sobresalen: Los cuatro centros ponen de manifiesto la importancia de considerar otros ámbitos en los que se establece las relaciones colaborativas en grupos reducidos de profesores constituyéndose estas como las más significativas, el análisis del trabajo docente sugiere que la colaboración en los centros de primaria no puede entenderse como una cuestión de todo o nada, en cuanto a su alcance institucional, lo que conlleva a que se debería dedicar más tiempo a buscar subculturas colaborativas o no colaborativas dentro de las escuelas.

Según Escudero (2008) la colaboración debe tener un propósito en el momento que los docentes se reúnen, para qué se reúnen, cuáles son los contenidos y decisiones acordadas, los valores y los propósitos que amparan las decisiones concertadas. Es por ello que los profesores deberán encontrar una forma para sistematizar sus intercambios para que, no se quede en mero diálogo retórico, sino que estos sean el núcleo de desarrollo profesional que incida en el aprendizaje de los alumnos y maximizar el aprendizaje colectivo del profesorado.

La colegialidad y la colaboración docentes han emergido con fuerza en las últimas décadas, como una nueva posibilidad del cambio educativo y promueven el desarrollo del profesorado ya que los docentes pueden aprender unos de otros, colocar su experiencia y desarrollarla juntos. La confianza que se establece con la puesta en común y el apoyo colegiales, promueve la disposición de experimentar y correr riesgos lo que conlleva a un compromiso para un mejoramiento continuo de los profesores.

Según Alberto (2005) la colegialidad beneficia que los profesores aprendan de sus experiencias y continúen progresando profesionalmente, ella considera cuatro condiciones para que se dé la colegialidad en la escuela: que los docentes hablen sobre

su práctica, que se observen unos a otros cuando enseñan, que planifiquen, diseñen, investiguen, evalúen y preparen juntos materiales curriculares y que todos puedan aprender los unos de los otros. Para Alberto la colegialidad significa lo mismo que la colaboración para Hargreaves.

Moreno (2006) realizó una investigación relacionada con la formación y cultura profesional del docente universitario en México. Los principales hallazgos fueron: La colegialidad es una asignatura pendiente ya que son pocos los espacios y los tiempos que dispone el profesorado para la colaboración. En cuanto a la comunicación no ocurre en el interior de las Academias, lo que dificulta intercambiar y hacer acuerdos relacionados al desarrollo de los programas educativos. Tampoco hay consenso entre profesores respecto a los criterios que deben guiar las prácticas de evaluación de alumnos. La colegialidad no parece estar presente pues cada docente adopta las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evalúa según sus propios criterios. Concluyó que se percibe el individualismo, la falta de tiempo y la rivalidad entre colegas y que los resultados son indicativos de lo que puede estar ocurriendo con el tema de la colaboración y la colegialidad docente en otros espacios universitarios del país.

1.1.3 Balcanización. Se caracteriza por la presencia de subgrupos dentro del grupo social, muchas veces aislados y enfrentados entre sí. Los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve reforzado por la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento. Esta forma de cultura entorpece el desarrollo de cualquier proyecto común, la interdisciplinariedad del currículo y el seguimiento de los estudiantes (Fullan, 1994 y Hargreaves, 2005). La balcanización no solo se presenta en los profesores conservadores, sino también en los grupos de profesores innovadores que se consideran mejores profesionalmente y se marginan del resto del grupo de una manera claramente perjudicial para el desarrollo global de la escuela.

1.1.4 La colegialidad artificial. La colegialidad artificial se caracteriza por ser reglamentada por la institución que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos.

También por ser obligatoria no facilita que los profesores opten por su individualidad. En cuanto a lo relacionado con la implementación, se les persuade para que trabajen juntos con el objetivo de implementar lo ordenado por otros y por último, se ejerce en determinados lugares y en momentos concretos (Hargreaves, 2005). Como se puede observar en la figura 1.

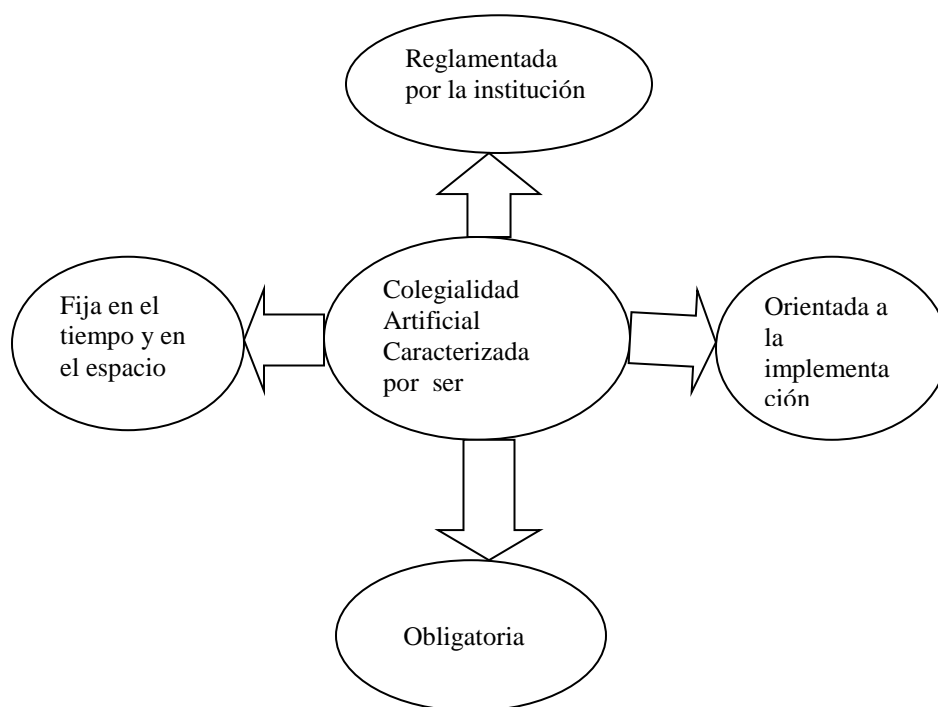


Figura 1. Características de la colegialidad artificial de acuerdo con Hargreaves (2005).

Fullan (1994) le da el nombre de colegialidad fingida a la colegialidad artificial en la cual los administradores controlan, regulan e incluso dominan por completo. Para Fullan esta cultura se caracteriza por ser un conjunto de procedimientos burocráticos formales dirigidos a aumentar la importancia que tiene la planificación en conjunto y el asesoramiento dentro de la institución.

1.2 Hacia una colaboración en la escuela que beneficie el desarrollo profesional y la organización escolar

En las escuelas los docentes se reúnen o agrupan por diferentes razones. La colaboración de profesores se considera un recurso humano valioso para aprender entre colegas y de desarrollo profesional además de la organización escolar, en donde se utiliza y comparte conocimiento para la mejora continua. Para este apartado se cita autores como: Alberto 2005; Ávalos 2000; Chacón 2012; Castillo 2012; Flores 2005; Fullan 2002; Jiménez 2009; González 2014; Imbernón y Canto 2013 ; Latapí 2003; Molina 2005; Montecinos 2003; Montero 2011; Murillo 2006; Murzú 2006; Pérez 2013; Torres y Serrano 2007; Wenger 2001; quienes hablan acerca de estos temas tan importantes como son el desarrollo profesional y la organización escolar.

1.2.1 El desarrollo profesional. Montecinos (2003) define al desarrollo docente como una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña. Imbernón y Canto (2013) han señalado que la formación profesional se relaciona con la capacitación para mejorar la práctica docente, la cual es primordial para el desarrollo profesional pero no es el único también cuenta el salario, bienestar clima laboral, salud ocupacional y profesional entre otras.

Según Alberto (2005) en su investigación cuyo tema principal fue el de determinar la presencia de la cultura colaborativa en los discursos de los formadores y en las prácticas educativas institucionales. El estudio realizado en las escuelas de San Francisco, provincia de Córdoba (Argentina). Entre los principales hallazgos se describe una nueva función del docente: el cual se concibe como un profesional formador de sus colegas donde los docentes en pares o pequeños grupos trabajan juntos buscando un mejoramiento de su desarrollo profesional. Reconociendo las particularidades de cada persona y sus necesidades. A pesar de que hay consenso sobre la necesidad de colaborar entre colegas, esto no ocurre en los centros educativos, no es una práctica

institucionalizada. En ningún caso se pudo evidenciar que un profesor pida a un compañero que lo observe en su desempeño, en la que busquen una crítica pedagógica o sugerencia de un colega, se pudo determinar que en las escuelas existe un gran escepticismo docente en relación con las innovaciones, lo que disminuye el compromiso y la participación activa de estos en las innovaciones.

González (2014) comento algunas particularidades relacionadas con la formación docente y la continua reflexión e introspección crítica de su práctica pedagógica en aras del desarrollo de su propia profesionalización y crecimiento, este autor expuso que para la formación reflexiva no es obligatorio un análisis de grupo pero, si es significativo que se dé un análisis colectivo de la práctica que ayude a superar dificultades académicas.

Montero (2011) realizó una investigación-acción colaborativa llevada a cabo a través de un proceso de acompañamiento a un grupo de profesores de un Centro Rural Agrupado (CRA) de la comunidad Autónoma de Galicia. Los principales hallazgos señalan que el profesor ha dejado de ser la única fuente de conocimiento, es por ello que debe responder a nuevos desafíos a través de la colaboración del profesorado y formación permanente. Se debe dejar a un lado el individualismo, el aislamiento y secretismo que se manifiesta en la cultura de la enseñanza y la utilización de la tecnología de la información y la comunicación (en adelante TIC) se convierte como herramienta tecnológica para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el desarrollo profesional docente se presentan contradicciones que están relacionadas con las políticas de formación continua de profesores.

Para Ávalos (2000) el desarrollo profesional se caracteriza por la ejecución desarticulada, un ejemplo de ello es la que ofrece respuestas inmediatas a problemas que preocupan la atención del país como son la reacción frente a situaciones inusuales de violencia escolar o problemas sociales graves, como el consumo de drogas en la juventud. La solución se busca en la realización de un taller o actividades para preparar al profesor a enfrentar dichas situaciones. Otras contradicciones que surgen son la falta de precisión en la conceptualización de la formación continua y de sus demandas,

así como la inadecuada regulación de la oferta de perfeccionamiento docente. No cualquier institución que ofrece servicios relacionados con el perfeccionamiento docente tiene una formación adecuada, aun cuando esa institución se presente con credenciales que parecerían avalarla. Todo esfuerzo, por tanto, de tomar en cuenta estos factores y plantear un sistema coherente de formación continua ligado a estímulos y condiciones de trabajo apropiadas, es un avance en este camino. Para Chacón (2012) la formación continua de profesores y la innovación en las aulas es una necesidad y una exigencia que debe promoverse desde la formación docente que se imparte en las universidades.

Según Castillo (2012) en una investigación que se realizó al interior de las escuelas normales del estado de México, para reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo en los procesos de formación de docentes y cuyo propósito principal fue la formación inicial de docentes. Los principales hallazgos de esta investigación fueron es dar cuenta de la necesidad que manifiestan los docentes formadores de organizar, desarrollar, reorganizar, evaluar y retroalimentar la dinámica laboral. Es decir, se requiere superar en parte el trabajo individual, monótono y aislado que en ocasiones se ha dado en este tipo de instituciones, donde si bien, hay serios esfuerzos de trabajo, en la realidad ha tenido poco impacto porque predomina el trabajo Individualista y personal. Se requieren compartir las problemáticas de manera organizada y consensuada, plantear propósitos y las estrategias para lograrlos. De ahí la trascendencia e importancia de esta estrategia en la dinámica de las escuelas normales del Estado de México, donde se pretende mejorar los procesos de formación mediante el trabajo colaborativo.

Latapí (2003) señaló que los modelos de formación y actualización docente muestran síntomas de agotamiento, dispersión y en cierto sentido derrota. No hay un buen reconocimiento social, la labor docente se enfrenta a bajos salarios, poca colaboración de los padres, desmotivación de los alumnos. Pero no todo es oscuridad en la profesión, cuando se tiene la vocación; el amor por los niños; el deseo por ayudarles y acompañarles en su proceso para llegar a ser hombres de bien.

De acuerdo con Murzi (2006) cuando se hace referencia a cambio, reforma e innovación en instituciones educativas, se piensa en la mejora del profesorado, su crecimiento y su formación permanente, ya que sobre éstos recae la responsabilidad de la formación de los estudiantes, atendiendo esta demanda de la sociedad a la educación, los profesores buscan mejorar su práctica, y plantean diversas maneras de enseñar en el aula, pero lo hacen aisladamente, en el individualismo que caracteriza la docencia universitaria como lo menciona Zabalza (2002, citado por Murzi, 2006).

Fullan (2002) y Torres y Serrano (2007) hicieron énfasis en que las reformas educativas actuales pretenden la realización de múltiples cambios y que estos pueden ser de primer orden (las que mejoran la eficacia y la efectividad) y de segundo orden (las que alteran las organizaciones y sus estructuras). Sin embargo, resaltaron que antes de que se dé cualquier cambio es fundamental la innovación y el reconocimiento de la experiencia docente. Deben existir condiciones que hagan efectivas las oportunidades de aprendizaje docente continuo como, por ejemplo, tiempos establecidos para ello como un derecho de los profesores y sistemas de financiamiento que no le signifiquen una carga mayor al profesor de lo que le permiten sus condiciones salariales.

1.2.2 La organización escolar. La escuela en su conjunto se ve beneficiada con la colaboración ya que es fundamental para el desarrollo profesional de los profesores, facilitando llevar a cabo implementaciones o cambios educativos. Murillo (2006) menciona que para que haya escuelas equitativas y de calidad es importante que haya compromiso desde las directivas de las escuelas, comprometidos con un nuevo modelo de dirección escolar, esto implica que para convertir a las escuelas en comunidades profesionales de aprendizaje (en adelante CPA) deben estar involucrados todos los actores de la comunidad educativa con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Molina (2005) y Wenger (2001) define a las comunidades de aprendizaje como conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas compartidas o intereses comunes se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros centrado en un proceso

de aprendizaje. A continuación se presenta una investigación que transformó escuelas públicas en una comunidad de aprendizaje.

Flores, (2005) describe un proyecto de investigación colaborativo, llevado a cabo entre los años 2004 al 2006 en dos escuelas primarias públicas en el Norte de México. El nombre de la investigación fue escuelas públicas como comunidades de aprendizaje: un estudio de caso de múltiple colaboración. La investigación buscó ayudar a los profesores locales y administradores a resolver problemas educativos en las escuelas elementales y para obtener evidencias empíricas sobre los procesos que intervienen cuando la escuela trata de convertirse en una comunidad de aprendizaje. Los principales hallazgos preliminares después del primer año fueron, que las comunidades de aprendizaje facilitaron los esfuerzos de cambio y mejoraron el rendimiento y la de satisfacción de los profesores Sin embargo estos efectos no se hicieron presentes en el primer año sino que tardo más tiempo y requirieron cambios importantes en el director y en los procedimientos administrativos. Se espera que el siguiente año de la investigación se determine si es viable que las comunidades de aprendizaje se conviertan en un modelo de organización para las escuelas.

En Colombia son pocas las investigaciones relacionadas sobre este tema de colaboración docente. Una investigación que se llevó a cabo en el primer semestre del 2008 en una escuela pública ubicada en Sincelejo (Sucre). Cuyo objetivo fue sentar un precedente de investigación educativa en Colombia, relacionada con las comunidades de práctica de profesores en las escuelas públicas del país. La investigación hizo parte de un macro proyecto llamado comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas: un estudio de caso colombiano impulsada por el Instituto Tecnológico de Monterrey y la cual tuvo como guía la pregunta ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y afectan la formación y el funcionamiento de comunidades de práctica de profesores? Los principales hallazgos fueron que los profesores no cuentan con una estructura organizativa en cuanto a tiempo, lo que obstaculiza la creación de comunidades de aprendizaje informales. Así como en la mayoría de los casos el interés

del rector para que los docentes trabajen en equipo y su disposición para escuchar sus iniciativas, estudiarlas y asignarles recursos, no son suficientes para que surjan espontáneamente (Pérez, Perea y Flores, 2013). Por lo cual prevalece la colegialidad artificial que describe Hargreaves como obligatoria, reglamentada por la administración, fija en tiempo y espacio.

1.3 Características importantes en una comunidad de aprendizaje

Para este apartado se mencionan algunos de los autores que han retomado este tema tan importante relacionado con las comunidades profesionales de aprendizaje como una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores Y a otros miembros de la comunidad ha aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes, entre los autores se cita a González, Castañeda, Torres, Banda., Vargas y Ruiz 2013; Jiménez 2009, Krichesky y Murillo 2011; Murillo 2006 ; Zañardu 2003.

Los autores Krichesky y Murillo (2011) señalan que las características que hacen que una escuela pueda considerarse una comunidad profesional de aprendizaje son: valores y visión compartida, liderazgo distribuido, aprendizaje individual y colectivo, compartir la práctica profesional, confianza, respeto y apoyo mutuo, la responsabilidad colectiva, condiciones para la colaboración y apertura, redes y alianzas. A continuación se describen las características en una comunidad de aprendizaje:

1.3.1 Valores y visión compartida. Es importante que la comunidad educativa tenga valores y metas compartidas ya que las creencias y los objetivos de cada docente deben ser coherentes con los de la escuela, pues estos se verán reflejados en todos los miembros de la comunidad educativa (Krichesky y Murillo 2011).

1.3.2 El liderazgo. El líder de trabajo en equipo debe ser la persona encargada de dirigir al grupo dentro de un ambiente de confianza, cooperación y buenas relaciones, el líder debe dejar su estilo directivo y cambiarlo por uno participativo (Jiménez, 2009). Por su parte Murillo (2006) presentó una reflexión acerca de la importancia del liderazgo en la escuela en aras de cambiar y mejorar la calidad de la educación. El

liderazgo distribuido fue citado por el autor como un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar lo que significa que debe haber un compromiso por parte de todos los miembros de la comunidad escolar para el funcionamiento y la gestión de la escuela. El liderazgo deja de verse como una acción individual para ser vista como la acción de un colectivo donde cada miembro de la comunidad es responsable de la organización y funcionamiento de su escuela, teniendo en cuenta que todos y cada uno es un agente de cambio y todos han de ser líderes en esa transformación.

1.3.3 Aprendizaje individual y colectivo. Es importante especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego fortalecer ese Aprendizaje dentro de la escuela ya que las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado (Krichesky y Murillo 2011).

1.3.4 La responsabilidad colectiva. Se enfatiza en que los miembros de una CPA asumen una responsabilidad colectiva frente los aprendizajes del alumnado. Es clave en el trabajo colaborativo. El grupo que decide como realizar la tarea, que procedimientos adoptar a través de la colaboración de los miembros del grupo, comparten la autoridad y entre todos aceptan la responsabilidad (Zañartu, 2003).

1.3.5 Compartir la práctica profesional. Es así como la participación activa promueve y permite el establecimiento de un sistema de convivencia basado en el trabajo colaborativo, como aspecto fundamental. Es decir, que formar un equipo de trabajo requiere reconocer las ventajas del trabajo colaborativo en el cual los beneficios influyen en una notable motivación, un considerable compromiso, más ideas, mayor creatividad y mejor comunicación entre los profesores (Jiménez, 2009).

González, Castañeda, Torres, Banda., Vargas, Ruiz (2013) realizaron una investigación cualitativa en 3 escuelas mexicanas de educación básica. Los principales hallazgos fueron que los profesores identificaron que el trabajar colaborativamente los motivan y aumenta las posibilidades de mejorar su práctica pedagógica y valorar las

estrategias pedagógicas de los otros, además de los desafíos que representa el uso de las TIC para potenciar el desarrollo profesional de los docentes.

1.3.6 Confianza, respeto y apoyo mutuo. Es importante que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza y de seguridad suficiente para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora (Krichesky y Murillo 2011).

1.3.7 Condiciones para la colaboración. Deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales Adecuadas para el trabajo colectivo en la escuela por ello deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos En los momentos de encuentro para desarrollar el aprendizaje colectivo en la institución (Krichesky y Murillo 2011).

1.3.8 Apertura, redes y alianzas. Las redes de aprendizaje contribuyen a la formación del conocimiento entre profesores, el compartir o adquirir nuevas ideas promoviendo el pensamiento innovador. Para apoyar o fomentar o construir una CPA que trascienda de la escuela, se necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno (Krichesky y Murillo 2011).

En conclusión, la literatura revisada sugiere que las culturas de la colaboración en las escuelas son el individualismo, el aislamiento y la colegialidad artificial que es establecida por la institución para cumplir o implementar programas académicos y en ocasiones dando origen a subgrupos de trabajo que se reúnen por áreas afines, lo cual es perjudicial para las escuelas ya que el objetivo de mejorar la enseñanza es colectivo y no individual. Es por esta razón que el trabajo colegiado y colaborativo brinda herramientas en el momento de reflexionar, retroalimentar, compartir experiencias, dialogar, aprender y solucionar problemas académicos.

La colaboración ha estado siempre cuestionada por la falta de tiempo de los docentes.

Se quiere resaltar que la creación de estas comunidades informales no sólo

depende de la decisión de los profesores, sino que se de unas condiciones mínimas para colocarlas en marcha como contar con un espacio para reunirse, las descargas laborales, herramientas electrónicas para sistematizar experiencias significativas. Las Comunidades de aprendizaje contribuyen a una mejora en la formación profesional de los docentes y por lo tanto se verá reflejada en una mejor organización escolar.

2. Capítulo 2. Planteamiento del problema

En el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas no existen estudios relacionados acerca de las culturas de colaboración presentes y ésta investigación surge como una necesidad de indagar acerca de las principales formas de colaboración entre profesores de la institución y también conocer cuáles son las iniciativas personales en la búsqueda de esa colaboración en su formación personal. Este capítulo se organizó en cinco apartados los cuales son: En el primero se describen los antecedentes de la investigación relacionado a la problemática que se plantea. En el segundo apartado se realiza la definición del problema a través de 2 preguntas orientadoras. En el tercer apartado se nombran los objetivos de la investigación. El cuarto apartado se realiza justificación en la cual se sintetizó la relevancia de esta investigación y los aportes a la comunidad científica. En el quinto apartado se hace la delimitación de la investigación y se especifica el lugar donde se llevó a cabo la investigación, los participantes, el tiempo que duro, la metodología y por último se definen algunos de los términos a los que más se hacen referencia en la investigación como son: Colaboración, individualismo, colegialidad artificial, desarrollo profesional y comunidades de aprendizaje.

2.1 Los antecedentes de la investigación

La colaboración es esencial para la construcción de espacios colegiados que permiten a los docentes compartir sus experiencias, dialogar y reflexionar. El maestro necesita aprender a compartir entre sus pares, a vivir académicamente pues solo de esta manera mejorara su práctica educativa es por esto que la colaboración se constituye en una necesidad y es la clave para llevar a cabo implementaciones en aras a una educación de calidad (Antúnez, 1999). Para Moreno (2006) la colaboración y la colegialidad se ven como 2 culturas de colaboración importantes entorno a orientaciones deseables y del perfeccionamiento educativo de la institución.

Los maestros son la clave del cambio educativo y es necesario que cuenten con mejores centros de trabajo que les hagan sentirse capacitados y dispuestos a proporcionar un mejor aprendizaje a sus alumnos (Hargreaves, 1995).

Los profesores líderes establecen mejoras constantes en las prácticas educativas, organización de grupos de trabajo, participación en la toma de decisiones y contribución para el desarrollo profesional y evaluación de sus pares (Montecinos, 2003).

2.2 Definición del problema

Esta investigación pretendió explorar cómo los docentes se colaboran con sus pares y conocer sus experiencias e iniciativas para mejorar su desarrollo profesional. Se desarrolló en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, institución de carácter público de Bogotá, Colombia, en la sede B en la cual se imparte el nivel educativo del primer ciclo correspondiente a preescolar, primero y segundo de básica primaria. En esta institución los docentes se reúnen por grados (preescolar, primero y segundo de educación básica primaria) para trabajar el diseño y el desarrollo del currículo y cuando son convocados a reuniones por la coordinadora o cuando son requeridos por la dirección en los espacios que brinda el colegio para las diferentes capacitaciones que se realizan en las semanas institucionales.

Esta investigación pretendió responder 2 interrogantes:

¿Cuáles son las formas de colaboración entre los profesores en la escuela?

¿Cuáles son las iniciativas personales de los profesores en la búsqueda de la colaboración para su desarrollo profesional?

2.3 Objetivos

- Comprender cómo se da la colaboración entre profesores para la mejora de su desarrollo profesional.
- Conocer cuáles son las iniciativas que tienen los profesores para establecer procesos de colaboración en la escuela que les ayude a su desarrollo profesional.

2.4 Justificación

Los diferentes estudios de investigación y literatura revisada de autores como Moreno 2006; Antúnez 1999; Hargreaves 1995, 2005; Montecinos 2003; Sandoval 2008; Avalos 2007; Salinas 1998. Hacen notar la gran dificultad que existe en escuelas, colegios y universidades para trabajar la cultura de la colaboración por problemas de

tiempo y espacio. En nuestro país son muy pocas las investigaciones que han estudiado este importante tema para el aprendizaje docente, a diferencia del trabajo aislado característico de la profesión docente el cual se constituye como una amenaza para el desarrollo profesional, la organización escolar, la implementación de cambios pedagógicos y administrativos de la institución.

Esta investigación puede ser útil como antecedente de investigación de lo que esta pasando con la culturas de colaboración en las escuelas públicas del país para los investigadores educativos, los administradores educativos y las universidades formadoras de docentes que estén interesados en indagar acerca de esta problemática y emprender nuevos estudios sobre esta.

En la institución para que los resultados sean insumos para crear una cultura de colaboración ya que es primordial que desde las escuelas se de esta colaboración a través de espacios colegiados que contribuyan a la formación permanente de los docentes para adaptarse a los nuevos cambios e innovaciones educativas convirtiendo la escuela en una comunidad de aprendizaje. Para Salinas (1998) compartir conocimientos y experiencias con los colegas se convierte en un componente fundamental del desarrollo profesional y las redes son un gran facilitador que apoyan la formación de los docentes.

2.5 Delimitación del estudio

Esta investigación se llevó a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas sede B. La sede cuenta con 10 salones, una ludoteca, un aula de informática, 2 patios para la recreación de los niños. Hay 4 grupos de preescolar, 4 grupos de primero y 2 de segundo. Cada grupo cuenta con un profesor, también hay 2 de apoyo en las áreas de informática y educación física para un total de 12 docentes y una población de 270 alumnos. Los estudiantes son de estrato socio económico bajo.

El tiempo de la investigación fue de agosto de 2014 a septiembre de 2015. Los participantes fueron 3 docentes de preescolar y 4 de primaria, todos con más de 15 años

de experiencia en la docencia. La investigación se realizó con enfoque cualitativo, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos entrevistas y observaciones.

Esta investigación esta fundamentada en teorías y estudios empíricos de autores como. Alberto 2005; Ávalos 2000, 2004; Flores 2005, 2013; Fullan 1994, 2002; Hargreaves 1995,2005; Imbernón 2013; Krischesky y Murillo 2011; Montecinos 2003; Quienes conciben la colaboración como centro para crear comunidades de aprendizaje que contribuyen en el desarrollo profesional de los docentes.

2.6 Definición de términos

2.6.1 Colaboración. Se constituye en una herramienta valiosa para crear espacios y fortalecerlos los cuales contribuyen al intercambio de experiencias significativas, vivencias, conocimientos y reflexiones (Hargreaves, 2005).

2.6.2 Individualismo. Es aquella cultura en que los maestros planifican y enseñan solo en los ambientes aislados de sus propias aulas (Hargreaves, 1995).

2.6.3 Balcanización .Es la conformación de subgrupos que se organizan por intereses, afinidades comunes (Hargreaves, 1995).

2.6.4 Colegialidad artificial. Es impuesta y reglamentada por la institución para implementar cambios a nivel educativo (Hargreaves, 2005).

2.6.5 Desarrollo profesional. Consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de los individuos que contribuye a la calidad de la educación en el aula (Ávalos, 2007).

2.6.6 Comunidades de aprendizaje. Son una estrategia organizativa muy poderosa que anima y empodera a trabajar de manera conjunta a la comunidad educativa para mejorar la calidad de vida de todos los participantes (Hargreaves, 1995).

3. Capítulo 3. Método

Esta investigación se centró en indagar la naturaleza de la colaboración de profesores en la escuela, como medio para el desarrollo profesional y el aprendizaje de la organización escolar. En este capítulo se describe la metodología desde el cual se abordó el estudio y se organiza en 5 apartados los cuales son: El enfoque de investigación, los participantes, los instrumentos utilizados, los procedimientos y por último la estrategia de análisis de datos.

3.1 El enfoque de investigación

En este apartado se hizo una breve descripción del enfoque metodológico y el método que se empleó en la investigación y también una justificación, del por qué la elección del método fue la idónea para lograr los objetivos de la investigación y resolver los problemas planteados. Se cita los siguientes autores Mayan (2001); Taylor y Bogdan (2006); Valenzuela y Flores (2012). Quienes han escrito libros de investigación relacionados con los diferentes métodos.

La investigación cualitativa es como una indagación naturalista que explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana y en la cual el investigador no intenta manipular el escenario o controlar las influencias externas sino de hacer sentido tal cual se presenta (Mayan, 2001). Ésta investigación nace de los datos y busca describir y comprender el sentir y el pensar de los participantes.

El tipo de investigación realizada estuvo sustentada en la esencial de Merriam (2009, citada por Valenzuela y Flores, 2012) quien describe 4 características principales de esta metodología: Esta enfocada en el significado, cómo este es construido y cómo las personas dan sentido a sus vidas y sus mundos. El investigador, como instrumento principal para la colección y análisis de datos. El proceso es inductivo, se colectan datos que construyen conceptos, hipótesis, o teorías desde las observaciones y comprensiones.

Se eligió este método de investigación cualitativo por ser el más idóneo ya que se pretendió explorar las experiencias de los docentes a través técnicas como la observación naturalista y entrevistas. Estas técnicas produjeron datos descriptivos, los cuales son

representaciones detalladas de lo que la gente piensa, hace y siente, y de lugares o eventos en un contexto (Valenzuela y Flores, 2012, p. 188). Lo anterior permitió acercarse desde una perspectiva holística a los objetivos propuestos en esta investigación los cuales fueron:

- Comprender cómo se da la colaboración entre profesores para la mejora de su desarrollo profesional.
- Conocer cuáles son las iniciativas que tienen los profesores para establecer procesos de colaboración en la escuela que les ayude a su desarrollo profesional.

3.2 Los participantes

En este apartado se indica el tipo de personas que participaron en la investigación señalando todas las características relevantes y los criterios de selección que fueron tenidos en cuenta. Se cita los siguientes autores Mayan (2001); Valenzuela y Flores (2012).

La selección de los participantes y el contexto estuvo fundamentada en muestras que se seleccionaron intencionalmente con un propósito y criterios, ya que según Mayan (2001) la selección de individuos y contextos se eligen al cuestionarse: ¿Quién puede darme mayor y mejor información acerca de mi tema? y ¿En qué contextos seré capaz de reunir la mayor y mejor información acerca de mi tema?

Los criterios para seleccionar a los 7 docentes participantes fueron: Se reúnen para trabajar temas relacionados con el diseño y el desarrollo del currículo, participaban en las reuniones formales convocadas por la institución, en reuniones informales dialogaban sobre su práctica docente y su participación fue voluntaria. Por estas características fueron personas valiosas en esta investigación, además de sus experiencias pedagógicas durante más 15 años de trabajo en el aula. La tabla 2 describe algunas características de los participantes como son: Género, años de experiencia y nivel educativo en el que enseña.

Tabla 2
Algunas características de las participantes

Docentes	Género	Años de experiencia	Nivel educativo en el que enseñan
Docente 1	Femenino	21	Preescolar
Docente 2	Femenino	26	Preescolar
Docente 3	Femenino	20	Preescolar
Docente 4	Femenino	36	Primaria
Docente 5	Femenino	26	Primaria
Docente 6	Femenino	15	Primaria
Docente 7	Femenino	19	Primaria

3.3 Los instrumentos

En este apartado se describen los medios que se emplearon para coleccionar los datos, además se señalaron los autores de dichos instrumentos. Se cita a Valenzuela y Flores (2012); Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Los instrumentos utilizados fueron observaciones y entrevistas semiestructuradas y las fotografías son utilizadas como evidencias. A continuación describiremos cada instrumento.

3.3.1 La observación no participante. Es una técnica de colección de datos visual utilizado para describir eventos, situaciones y comportamientos. Para la observación del tipo no participante se seleccionó la guía de Merriam (2009 citada por Valenzuela y Flores, 2012) la cual se compone de los siguientes aspectos: El contexto, los participantes, actividades e interacciones, frecuencia y duración de las situaciones, factores sutiles y el comportamiento de la investigadora.

Las observaciones formales fueron 4 en total con una duración de 40 minutos cada una y se realizaron 3 en la sede B en la oficina de coordinación y una en la biblioteca de la sede A. Las reuniones informales de profesores fueron 5 en total. Se hicieron 2 en el aula de informática con una duración de 30 minutos y las otras 3 en el patio, durante el recreo de los niños con una duración de 25 minutos cada una. La

investigadora tomó nota de lo observado respondiendo a los aspectos antes mencionados en la guía de Merriam (ver la guía de observación en el apéndice B).

3.3.2 La entrevista semiestructurada. Se basan en una guía de asuntos o preguntas que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández et al, 2006).

Se utilizó una guía de entrevista (Flores, 2015). Las entrevistas fueron realizadas de manera individual, se seleccionaron 21 preguntas para ser aplicadas en 2 momentos con una duración de 1 hora cada una, durante 3 semanas (ver en el apéndice B, el guión de entrevista).

Es esta investigación se utilizaron las fotografías como evidencias y están relacionadas con las reuniones de profesores, trabajo colaborativo e interacciones de los mismos Las fotografías. (Ver apéndice E).

3.4 Los procedimientos en la recolección de datos

En este apartado se enlistaron los pasos o fases, de manera concreta, que se siguieron para coleccionar los datos y transformarlos en información que permita responder al problema planteado. Se cita a Valenzuela y Flores 2012

En un primer momento. Se realizó las cartas de consentimiento para la rectora de la institución y los 7 profesores participantes durante la semana del 9 al 13 de febrero (ver en apéndice A) para llevar a cabo la investigación. Se tuvieron como modelos las cartas de consentimiento propuestas por Valenzuela y Flores (2012, p. 261).

En un segundo momento. Con la guía de observación de Merriam la cual fue seleccionada para realizar las observaciones. Se comenzó con el trabajo de campo que duro 2 semanas, se hicieron 4 observaciones en los espacios de reuniones formales de profesores y 5 reuniones informales. Durante las semanas del 16 al 27 de febrero.

En un tercer momento. Se realizaron las entrevistas semiestructuradas a las 7 profesoras seleccionadas las cuales fueron realizadas del 2 al 20 de marzo en el colegio y las fotografías, simultáneamente se anotaba la información que posteriormente fue

organizada y complementada en las transcripciones textuales (ver apéndice D de una de las entrevistas).

3.5 La estrategia de análisis de datos

En este apartado se presenta la forma en que se analizaron los datos. Para Bogdan y Biklen (2007), Creswell (2005) y Merriam (2009 citados en Valenzuela y Flores, 2012) en el análisis de los datos se aplica un conjunto de procedimientos que permiten al investigador la organización, manejo, selección, síntesis, orden, comparación y agrupación de los datos, en una continua reflexión sobre los datos a fin de obtener resultados relevantes. Estos procedimientos consisten desde la transcripción de los datos hasta la creación de categorías y la validación de los mismos. (Ver los pasos que se siguieron en el análisis de datos, en el apéndice C).

Validación de datos. Para este apartado se cita a Valenzuela y Flores (2012) quienes señalan que la validez en un estudio en la investigación cualitativa es establecida a través del uso de ciertas técnicas y fuentes que proveen confiabilidad a los datos. En esta investigación la validez de los datos se apoyó en el proceso de triangular propuesto por Lincoln y Guba, (1985 citados en Valenzuela y Flores, 2012) que significa dar apoyo a un resultado, mostrando que un determinado resultado obtenido por medio de la entrevista, coincide o no con otro resultado obtenido por observaciones, o en otra entrevista con otra persona. La triangulación se llevó a cabo a través del uso de múltiples fuentes (7 profesores) y métodos o técnicas (observaciones, entrevistas). Asimismo se consideró la postura de Taylor y Bogdan, (2002) en relación a la validez para los estudios cualitativos que consiste en el “ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace” (p 21) Es por ello que en la presentación de los resultados se incluyeron los comentarios textuales (datos) de los participantes.

Por último la elección de método cualitativo se constituyó en un punto de partida valioso en esta investigación, ya que a través de las indagaciones se pudo explorar las experiencias y vivencias de los docentes relacionadas con la colaboración para dar sentido de la relevancia de esta en la formación profesional y la organización escolar.

4. Capítulo 4. Resultados

El propósito de este capítulo es presentar de manera ordenada los resultados más relevantes encontrados a partir de las observaciones, entrevistas y fotografías en la investigación realizada en el colegio Técnico Tomás Rueda Vargas sede B, así como su interpretación a la luz del marco teórico planteado. Para la organización de los resultados se tuvo presente el planteamiento del problema y las preguntas de investigación las cuales fueron:

¿Cuáles son las formas de colaboración entre los profesores en la escuela?

¿Cuáles son las iniciativas personales de los profesores en la búsqueda de la colaboración para su desarrollo profesional?

La investigadora analizó y organizó de manera inductiva la información obtenida mediante 2 criterios que según Mayan (2001) se deben tener en cuenta en el momento de categorizar los datos que son: La homogeneidad interna de los datos individuales y la homogeneidad externa referente a las relaciones entre las categorías. De este modo se crearon 4 categorías organizadas en dos dimensiones:

La primera dimensión se refiere a las culturas de colaboración presentes en la institución en la cual se incluyeron las categorías de la balcanización y la colegialidad artificial que fueron las que más sobresalieron en el momento de revisar los datos obtenidos de los comentarios de los participantes.

La segunda dimensión hace referencia a la escuela como una comunidad de aprendizaje en donde se describen las iniciativas personales de los docentes en la búsqueda de la colaboración para aprender entre colegas, fortaleciendo así su desarrollo profesional. En esta dimensión se crearon las categorías de liderazgo y visión compartida. Las dimensiones, categorías y los incidentes encontrados se pueden observar en la tabla 3.

4.1 Las culturas de colaboración presentes en la institución

En esta investigación a través de las observaciones y entrevistas semiestructuradas realizadas se pudo poner en manifiesto que la balcanización y la colegialidad artificial como las culturas presentes en la institución. También se pudo evidenciar que están orientadas al desarrollo ya que los docentes fijan tareas y fines del trabajo en grupo por iniciativa propia, poseen confianza profesional por sus años de experiencia en el aula lo que los hace más selectivos en el momento que deben responder a imposiciones externas.

4.1.1 La Balcanización. En la institución las docentes se reúnen por niveles para realizar sus planeaciones, dar seguimiento y evaluar los ambientes de aprendizaje; además se pudo observar que durante los descansos y la hora de salida las profesoras se reúnen para dialogar de sus alumnos y organizar las actividades pendientes. Esta categoría los hallazgos coinciden con esta cultura que ha sido ampliamente descrito por Hargreaves (1995) caracterizada por la conformación de subgrupos de docentes que se identifican con ideas, intereses y por su permanencia duradera A continuación se describe una nota de observación:

En una reunión en la sala de informática las docentes se organizan para cumplir con los talleres que se deben realizar este semestre para fortalecer el proyecto de ciclo. La docente 6 lee los temas a las demás compañeras que se tendrán en cuenta en la realización de los talleres sobre: Autoestima, Emociones y Resiliencia. Las docentes se agrupan por grado para cumplir con los talleres que deben entregar. Se observa una buena organización y cada grupo queda conforme con la distribución de los temas (Nota de observación, 20-02-2015).

Fotografía 1. Reunión informal de las docentes (Véase apéndice E).

En las entrevistas realizadas por la investigadora se preguntó a las docentes acerca de los tipos de intercambios que existen en la escuela como son estrategias pedagógicas, materiales, saberes, entre otros y la concepción que tienen de dichos intercambios las participantes la información se amplía en la tabla 4.

Tabla 4

Concepción de las participantes de los tipos de intercambios que existen en la escuela

Docentes	Cuando se reúnen con los compañeros de qué temas tratan o conversan, si intercambian ideas, materiales.
Docente 1	Intercambiamos experiencias para el manejo de niños, el material didáctico que le sirve a una compañera de pronto le sirve a otra.
Docente 2	Compartimos una dificultad que tenemos con los niños y a veces de problemas personales.
Docente 3	Hay intercambio de fotocopias y cuando hacemos las rutas de ambientes de aprendizaje.
Docente 4	Se Intercambiamos ideas, materiales y se conversa sobre asuntos personales muy generales ya que no hay suficiente confianza para comentar de cosas más intimas.
Docente 5	Las de primero hablamos del rendimiento académico de los niños de nivel bajo o aspectos personales, intercambiamos actividades lúdicas o didácticas que funcionen.
Docente 6	Con todo el mundo no se generan espacios para intercambios de ideas y cuando los hay es para tratar temas impuestos por la institución en las jornadas pedagógicas o requerimientos del colegio
Docente 7	Intercambiamos materiales pedagógicos, saberes para el manejo de rutas integradas e informaciones curriculares.

Los hallazgos de esta investigación arrojaron resultados similares a la investigación realizada por Lavié (2004) en 4 centros de primaria de Sevilla, España en donde los docentes realizaban el trabajo colaborativo por ciclos, compartiendo concepciones profesionales y creencias personales que les permitían realizar las distintas actividades que les eran asignadas, lo cual es una manifestación de la existencia de estos

grupos reducidos de profesores o subculturas significativas.

Las docentes de la sede B, en donde se llevó a cabo esta investigación, comentaron que estos intercambios se dan especialmente entre las compañeras que tienen el mismo grado con las que comparten e intercambian ideas; saberes; materiales didácticos; actividades lúdicas; comentan asuntos personales y hablan sobre el rendimiento académico de los estudiantes, en especial de las dificultades de los estudiantes de cada curso y de las informaciones curriculares que envían.

4.1.2 La colegialidad Artificial. La administración escolar de la institución está organizada de la siguiente manera: Una coordinadora académica y vivencial de la sede B donde se imparte el primer ciclo, la cual es supervisada por la directora que se encuentra en la sede A donde se imparte el bachillerato, la directora es quien periódicamente convoca a los coordinadores de las diferentes sedes a reuniones formales para tratar diferentes problemáticas vivenciales y académicas y les da instrucciones para el manejo de las mismas. .

En esta categoría se organizaron los resultados que coinciden con lo que Fullan (2002) y Hargreaves (1995) han documentado ampliamente como colegialidad artificial, y que consiste en que los administradores controlan, regulan e incluso dominan por completo la organización escolar y se caracteriza por ser un conjunto de procedimientos burocráticos formales dirigidos a aumentar la importancia que tiene la planificación en conjunto y el asesoramiento dentro de la institución para implementar lo ordenado por otros de forma más directa.

Dada esta organización los profesores tienen muy poco o nulo contacto con la directora, la docente 5 señaló: “La directora está más pendiente del bachillerato dejando a la primaria que se maneje sola”. Al respecto la docente 2 mencionó: “Ella siempre deja a un lado la primaria y se preocupa más por el bachillerato, por aquí ni viene”.

Durante las entrevistas se les preguntó a los docentes de qué manera la dirección de la escuela estimula la colaboración, todas las participantes respondieron que no hay oportunidades ni estímulos. Las razones que dieron fueron: “Nunca hay tiempo, cuando uno le propone a ella un espacio para compartir un tema, responde que no, porque los

niños no se pueden desescolarizar” (docente1).” No hay estímulos por ejemplo, por más que uno trabaje a conciencia nunca hay reconocimiento por el contrario lo desmotivan” (docente 6). “Muy pocas veces felicita a los compañeros, ella debería enaltecer a los líderes” (docente7).

Se indagó si en la escuela los profesores tenían la oportunidad de sugerir al director alternativas para su desarrollo profesional las 7 docentes comentaron que no. Algunos de los motivos que dieron fueron: “No, porque la directora ya tiene establecida la agenda o los temas a tratar, ella es muy tradicional y no da su brazo a torcer, así sea por el bienestar del colegio” (docente 5). “No, ella esta más interesada a que el colegio le vaya bien en las pruebas externas como las pruebas Saber y Pisa que en el desarrollo profesional de nosotros” (docente 2).

En las observaciones realizadas por la investigadora durante las reuniones convocadas por la coordinadora académica, se encontró que los temas y procedimientos seguidos son dirigidos por la coordinadora sin tomar en cuenta las opiniones de los docentes. En la tabla 5 se describen algunos incidentes registrados en estas reuniones

Tabla 5

Incidentes encontrados en las observaciones de las reuniones formales.

<p>Papel de la coordinadora académica durante las reuniones</p>	<p>Incidentes</p> <p>Da inicio a la reunión con los puntos a tratar. Da instrucciones sobre las actividades a realizar durante la semana por los docentes. Comunica las decisiones de la rectoría en lo relacionado con lo académico y vivencial Informa de los requerimientos que envían de la Secretaria de Educación Distrital. No tiene en cuenta las opiniones de los docentes. Se molesta cuando la contradicen. Las reuniones son convocadas periódicamente y son de carácter obligatorio la asistencia.</p>
--	--

Los incidentes ocurridos durante las reuniones parecen indicar algunas de las características de la colegialidad artificial en la cual la coordinadora convoca a reuniones semanales para dar a conocer las tareas de la semana que deben realizar los docentes

para cumplir con las actividades académicas y vivenciales que organizan los diferentes estamentos de la institución, como son el consejo académico; el consejo directivo y el comité de convivencia. Estos indican a los docentes que deben cumplir en las fechas estipuladas para continuar con la buena marcha de la institución.

En relación a la manera en que los profesores se apoyan en conjunto con el director para implementar los cambios. Ellas comentaron que hay imposición por parte de directora generalmente no hay consenso y se realiza siempre lo que ella quiere. La docente 3 mencionó “Aquí nunca nos piden opinión, se hace lo que la rectora diga” Al respecto la docente 7 comentó:

Aquí los cambios los hace el consejo académico, se trabajó en un comienzo por áreas, después por ciclos para realizar las planeaciones o rutas académicas y ahora por ambientes de aprendizaje y no se evaluó el proceso ni se retroalimentó. Esto va más con las políticas educativas que van imponiendo” (Fragmento de entrevista-docente 7).

A continuación se describe una nota de observación que la investigadora realizó de una reunión formal convocada por la institución:

La coordinadora se encuentra reunida con los profesores y les lee la agenda que se trabajara en este día, les pide a los docentes que para la primera actividad tendrán que leer el documento relacionado con el proyecto que propone la universidad Distrital la cual fue designada para apoyar al colegio en el eje socio afectivo del proyecto de ciclo y continua leyendo sus apuntes diciendo que la segunda actividad del día será ir realizando las rutas de los ambientes de aprendizaje teniendo en cuenta el proyecto de ciclo. Al terminar de leer la agenda del día la coordinadora comenta que la rectora dijo que se debe realizar un taller semanal para implementar lo del proyecto de ciclo relacionado con el eje socio afectivo. Se percibe un poco de inconformismo por parte de las docentes que comentan entre si que hay más trabajo y por parte de la coordinadora se percibe nerviosismo y afán por cumplir con el trabajo asignado por la directora (Nota de observación, 17-02-2015).

En estas observaciones se describe como la coordinadora proporciona información, dirige y controla el tiempo a los docentes dando poco espacio de que opinen acerca del trabajo que deben realizar en conjunto para cumplir con el trabajo asignado por la directora y el cual tiene como objetivo implementar el proyecto de socio afectividad, que es liderado por otra institución. En este caso concreto por la

Universidad Distrital, la cual fue asignada a su vez por la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá para fortalecer los proyectos de convivencia de las instituciones. Ver Fotografía 2. Reunión formal de los docentes con la directora (Véase apéndice E).

Se encontró que en relación a las formas de colaboración que más sobresalen en la institución fueron la balcanización ya que las docentes se reúnen en pequeños grupos para organizar o planear su trabajo y la colegialidad artificial en donde se observa un control por parte de la directora para cumplir con los requerimientos que la secretaria de educación le exige.

4.2 La escuela una comunidad de aprendizaje que favorece el desarrollo profesional

En esta dimensión se hace referencia a 2 categorías: Liderazgo y la visión compartida que la investigadora considero como hallazgos importantes encontrados en la investigación y que se relacionan con el inicio de la formación de una comunidad de aprendizaje en la escuela que según Hargreaves (1995) es una estrategia organizativa muy poderosa que anima y empodera a trabajar de manera conjunta a la comunidad educativa para mejorar la calidad de vida de todos los participantes.

4.2.1 El liderazgo. Las docentes participantes están promoviendo el liderazgo el cual es fundamental para el mejoramiento de la institución, se sienten empoderadas, comprometidas en los procesos de cambio y mejoras del colegio ya que su labor ha trascendido más allá de las aulas. Un ejemplo de liderazgo se puede observar en el comentario de una docente:

Iniciamos con el proyecto de Abra Palabra con unos profesores de la jornada de tarde, haciendo cambios de pedagogía a partir de los intereses de los niños, cambiando la manera de asimilar el aprendizaje con estrategias lúdico-pedagógicas para hacerlo más significativo. Con el tiempo más docentes se unieron a esta iniciativa que esta relacionada con los ambientes de aprendizaje que ahora se trabajan (Fragmento de entrevista-docente 6).

Las profesoras asisten a las capacitaciones mensualmente que brinda la institución, en ocasiones en contra jornada (al terminar su jornada escolar) para los proyectos de Democracia, Convivencia Ciudadana y Consejo Académico. Algunas

capacitaciones se realizan en el auditorio del colegio de Bachillerato y otras fuera de la institución como fue el caso de las docentes que están en los proyectos de LEO y Medio Ambiente.

En la institución y a través de estos proyectos se observa el nacimiento de un liderazgo distribuido. En el cual las docentes aportan iniciativas desde cada proyecto que lideran, comprometiéndose y asumiendo responsabilidades en beneficio de la comunidad educativa.

En la figura 2 se puede observar algunos ejemplos que se evidenciaron en la escuela y que están relacionados con esta categoría.

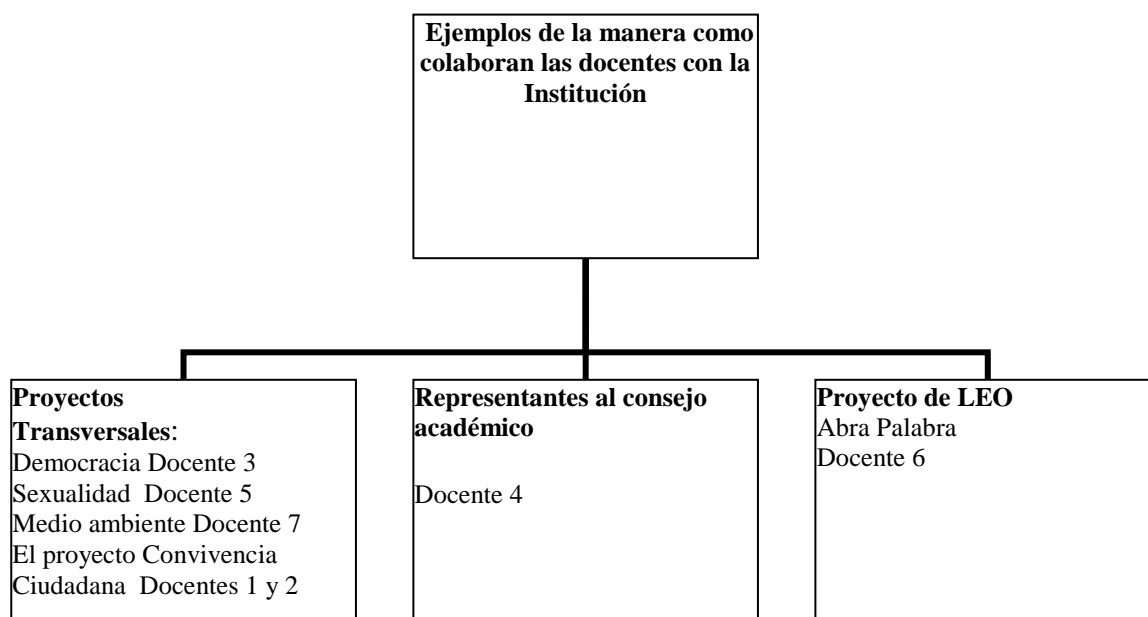


Figura 2. Ejemplos de liderazgo en la institución

En el esquema anterior se presenta los proyectos transversales y el proyecto LEO que son iniciativas de la institución. A comienzos de cada año escolar da la oportunidad para que los docentes elijan a cual van a pertenecer, es importante aclarar que hay docentes que ya llevan varios años en un mismo proyecto, por lo cual se ha visto la continuidad y el fortalecimiento del mismo como líderes, ya que proponen e implementan cambios pedagógicos en el momento de multiplicar estos proyectos a los demás docentes mensualmente.

El Proyecto de Abra Palabra fue iniciativa de la docente 6 para mejorar la lectura y escritura en los estudiantes de primer ciclo y fortaleció al proyecto LEO. El liderazgo distribuido fue citado por el autor Murillo (2006) quién comentó que se requiere que los docentes asuman el liderazgo en sus áreas de enseñanza y se vean apoyados por parte de toda la comunidad. Con esto, el liderazgo deja de verse como una acción individual para ser vista como la acción de un colectivo. En este sentido el docente debe asumir su liderazgo para que: aporte al trabajo colaborativo, al asesoramiento mutuo, al intercambio de experiencias, a las transformaciones y a las mejoras constantes como herramientas que permitan la superación y el alcance de metas individuales y colectivas con el objetivo de cambiar y mejorar la calidad de la educación que imparte la institución.

En la institución y a través de estos proyectos se observa el nacimiento de un liderazgo distribuido. En el cual las docentes aportan iniciativas desde cada proyecto que lideran, comprometiéndose y asumiendo responsabilidades en beneficio de la comunidad educativa.

Fotografías 3 y 4. Actividad del proyecto Abra Palabra (Véase apéndice E).

4.2.2 Visión compartida. Se encontró que los docentes de la institución comparten las siguientes visiones: Compromiso, responsabilidad, metas comunes, sentido de pertenencia y crecimiento profesional. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Krichesky y Murillo (2011) acerca de lo importante que es que la comunidad educativa tenga valores y metas compartidas ya que las creencias y los objetivos de cada docente deben ser coherentes con los de la institución pues estos se verán reflejados en todos los miembros de la comunidad educativa. A continuación se detallan estas visiones.

4.2.2.1 El compromiso y la responsabilidad. En la institución se ven evidenciados en las capacitaciones a las cuales asisten las participantes por parte del colegio y comparten en las jornadas pedagógicas siendo multiplicadoras de los conocimientos que reciben y lo comparten con sus pares lo que contribuye a su desarrollo profesional, lo anterior se pudo observar en las entrevistas en el momento que

los docentes describen la manera en que comparten lo aprendido en cursos de capacitación con otros profesores de su escuela. Zañartú (2003) señala la importancia de compartir autoridad en el grupo aceptando los compromisos con responsabilidad. Con relación a lo anterior una docente comento:

Si a través de una exposición que se hizo a los demás docentes durante la semana de desarrollo institucional acerca del abordaje de los niños con necesidades Especiales transitorias la cual recibí en el INEAT, para explicar como llenar los Formatos que se debían entregar en el momento de remitir los niños a orientación (Fragmento de entrevista-docente 3)

Los hallazgos encontrados son similares a los obtenidos en la investigación realizada por Alberto (2005) en Córdoba, Argentina, para determinar la presencia de la cultura colaborativa en los discursos de los formadores y en las prácticas educativas institucionales y en la cual se concibe una nueva función del docente como un profesional formador de sus colegas que se organizan en pequeños grupos reconociendo las particularidades de cada persona y sus necesidades buscando un mejoramiento de su desarrollo profesional.

4.2.2.2 Metas comunes. Las docentes de la escuela tienen el objetivo de ofrecer a sus estudiantes una educación de calidad y para ello realizan actividades académicas como son los planes de estudio, la elaboración de rutas integradas, proyectos transversales, planes de mejoramiento, comités de grado en las cuales se reúnen para establecer acuerdos que benefician a los estudiantes. Jiménez (2009); Krichesky y Murillo (2011) y Salinas (1998) señalan que los docentes deben ser coherentes con las metas de la institución y compartir conocimientos y experiencias. La docente 1 comentó: “Elaboramos planes de estudio con todo lo relacionado con el mejoramiento de los niños, además tomamos decisiones juntas”

Fotografía 1. Reunión informal de las docentes (Véase apéndice E).

4.2.2.3 El crecimiento profesional. La escuela se constituye en un espacio que contribuye al intercambio de experiencias significativas y conocimientos que benefician a que los profesores aprendan de sus experiencias y continúen progresando

profesionalmente (Alberto, 2005; Fullan, 2002; Hargreaves, 2005).

En la siguiente tabla se relacionan los estudios de cada docente junto con los comentarios relacionados con la manera en que apoyan o colaboran con sus pares en el momento que requieran ayuda.

Tabla 6

Iniciativas para mejorar su desarrollo profesional e iniciativas para colaborar apoyando a otro profesor

Docente	Estudios realizados para mejorar su desarrollo profesional	Iniciativas para colaborar apoyando a otro docente que requiera ayuda.
Docente 1	Posgrado en educación especial y posgrado en Ciencias de la Rehabilitación para la Educación.	Si cuando llegó la docente 4 yo le di consejos de cómo trabajar con esta población porque ella venía de un colegio privado.
Docente 2	Posgrado en Currículo, posgrado en Educación Sexual y diplomado en Computadores para Educar.	Cuando llegó la profesora 5 yo le decía como tener dominio de grupo y la asesoré en estrategias metodológicas para enseñar.
Docente 3	Especialización en Pedagogía Lúdica, diplomado en Computadores para Educar y diplomado en Necesidades Especiales Transitorias.	Si uno debe ser muy colaborativo dar consejos y ayudar a quién lo necesite
Docente 4	Maestría en Lengua Escrita y diplomado en Computadores para Educar.	Cuando los niños que tengo pasan a otro grado yo le digo como trabajar con los niños a la profesora con la que quedan.
Docente 5	Especialización en la Administración de la Informática Educativa y diplomado en Computadores para Educar.	Si cuando llega un profesor me gusta colaborarle y guiarlo en lo que necesite.
Docente 6	Licenciada en Preescolar, licenciada en Básica Primaria y curso de capacitación sobre las Inteligencias Múltiples.	Cuando una profesora necesita ayuda le he colaborado sugiriéndole actividades.
Docente 7	Especialización en la administración de la informática educativa y actualmente realiza una Maestría en Educación.	Si cuando elaboramos rutas comparto lo que sé con otros profesores y así nos ayudamos.

En la tabla anterior se puede comprender que las docentes de la institución son personas con iniciativas personales que realizaron estudios adicionales a su formación inicial, como cursos; capacitaciones; diplomados; especializaciones; posgrados y maestrías para mejorar su desarrollo profesional. Aunque estos estudios no se vean reflejados en un mejor salario, señalaron que eligieron esta carrera por vocación y ven en los niños una semilla para mejorar el país. Además colaboran con sus pares en el momento que requieren de su ayuda. Con respecto a si las docentes consideraban que su desarrollo profesional estaba enfocado en sus propios intereses, un 80% respondieron que siempre iban enfocados a mejorar el desarrollo de sus estudiantes. Entre las razones que mencionan se encuentran: “Si porque yo he aprendido muchas cosas y lo he podido aplicar con mis estudiantes” (docente 3). “Si porque yo he estudiado para mi desarrollo y mi labor redunde en los niños (docente 6). Estas opiniones coinciden con Latapí (2003) quién señaló que a pesar que no hay un buen reconocimiento social, la labor docente se enfrenta a bajos salarios, poca colaboración de los padres, desmotivación de los alumnos, pero no todo oscuridad cuando se tiene la vocación, el amor por los niños, el deseo por ayudar, de abrir sus inteligencias y de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres de bien.

4.2.2.4 Sentido de pertenencia. En la institución esto se ve reflejado diferentes actividades que realizan como: El día del colegio el día la familia, semana del afecto y la convivencia, izadas de bandera y conmemoraciones especiales en las cuales entonan el himno del colegio y se sienten orgullosos de decir que son Tomasinas. De acuerdo con Krichesky y Murillo (2011) señalan que cuando los docentes comparten los valores y filosofía institucional se sienten identificados con la escuela. La docente 4 señaló: “Llegue al colegio en 1995 y me siento muy feliz aquí es mi segundo hogar además disfruto el trabajo con mis alumnos”

Fotografía 5. Celebración del cumpleaños del Colegio (Véase apéndice E).

Fotografía 6. Celebración del día de la mujer (Véase apéndice E).

La institución tiene un alto potencial para convertirse en una comunidad de aprendizaje ya que a través de las 2 características encontradas como fue el liderazgo distribuido y la visión compartida se pudo comprender como los docentes toman el rol de líderes, al hacerse cargo de los proyectos y actividades que le son asignadas brindando lo mejor por el alto grado de pertenencia que tienen con la institución. Según Alberto (2005) la confianza que se establece en la puesta en común y el apoyo mutuo promueve la disposición de experimentar y correr riesgos lo que conlleva a un compromiso para el continuo mejoramiento de los profesores.

5. Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se presenta un resumen de los principales hallazgos de la investigación, para dar respuesta a los 2 objetivos propuestos, los cuales fueron: Comprender cómo se da la colaboración entre profesores para la mejora de su desarrollo profesional y Conocer cuáles son las iniciativas que tienen los profesores para establecer procesos de colaboración en la escuela que les ayude a su desarrollo profesional.

Este capítulo se organizó en 2 apartados: El primer apartado hace referencia a los principales hallazgos y el segundo apartado a las recomendaciones para futuros estudios en el cual la investigadora formula nuevas preguntas.

5.1 Principales hallazgos

En cuanto al primer objetivo la balcanización y la colegialidad artificial fueron las formas en las que se presenta la colaboración entre profesores para la mejora de su desarrollo profesional en el Colegio Técnico Tomas Rueda Vargas Sede B

En la institución se encontró que los docentes se reúnen por ciclos y grados para trabajar aspectos académicos relacionados con los ambientes de aprendizaje intercambiando saberes, material didáctico, estrategias didácticas, experiencias significativas y dialogan sobre aspectos vivenciales en especial de los alumnos con dificultades académicas para entre todos buscar soluciones que van a redundar en beneficio de los estudiantes; otras actividades como son la realización de talleres, izadas y conmemoraciones también son realizadas con los compañeros que tienen el mismo grado porque los descansos coinciden y estos pocos espacios que tienen los aprovechan para ir adelantando actividades que le son asignadas. Lo cual significa que la balcanización se da como cultura de colaboración entre profesores por la conformación de subgrupos de docentes que comparten intereses, ideas, saberes y por su permanencia duradera.

Respecto a la colegialidad artificial en la institución se encontró que la directora planifica y controla las reuniones del consejo directivo, consejo académico y de

convivencia. Estas reuniones son convocadas mensualmente y la asistencia es de carácter obligatorio; además semanalmente se reúne con los coordinadores de las sedes de preescolar, primaria y bachillerato para dar a conocer la agenda en la cual especifica las tareas a cumplir por la comunidad educativa o asuntos pendientes que la secretaria de educación le envía para el buen funcionamiento del colegio. También los espacios y tiempos en donde los docentes se reúnen para realizar actividades académicas y vivenciales como son las jornadas pedagógicas, semanas de desarrollo institucional y de convivencia son programadas por ella. Lo cual significa según Fullan y Hargreaves que prevalece la colegialidad artificial por el dominio de los administradores en este caso la directora quien controla, regula e incluso domina por completo la organización escolar para implementar lo ordenado por otros de forma más directa.

En relación al segundo objetivo: Conocer cuáles son las iniciativas que tienen los profesores para establecer procesos de colaboración en la escuela que les ayude a su desarrollo profesional, se encontró que el liderazgo distribuido y la visión compartida como los hallazgos importantes que potencian a la escuela para convertirse en una comunidad de aprendizaje

El liderazgo distribuido se evidencio con las docentes quienes lideran proponiendo e implementando cambios pedagógicos en los proyectos de la institución realizando actividades, talleres para que sean realizados por la comunidad educativa además asisten a las capacitaciones para el fortalecimiento de estos proyectos. El anterior hallazgo significa según Murillo (2006) que el liderazgo deja de verse como una acción individual para ser vista como la acción de un colectivo en este sentido el docente debe asumir su liderazgo para que aporte al trabajo colaborativo, al asesoramiento mutuo, al intercambio de experiencias, a las transformaciones con el objetivo de cambiar y mejorar la calidad de la educación que imparte la institución. Un ejemplo significativo es el proyecto de Abra Palabra que comenzó con una propuesta individual y después se convirtió en un proyecto que fortaleció al proyecto institucional LEO.

Visión compartida fue otro hallazgo importante encontrado entre las docentes quienes comparten las siguientes visiones: Metas comunes, sentido de pertenencia, confianza, compromiso, crecimiento personal, aprendizaje mutuo. Un ejemplo de ello se ven evidenciado en las capacitaciones a las cuales asisten las participantes por parte del colegio y las comparten con sus pares en las jornadas pedagógicas siendo multiplicadoras de los conocimientos y también se encontró un alto desarrollo profesional en las docentes participantes ya que han estudiado y financiado sus diplomados, especializaciones, posgrados y maestrías. Lo anterior significa su compromiso académico el cual redundo en los estudiantes porque aportan sus conocimientos en el momento de intercambiar con sus pares en la elaboración de los ambientes de aprendizaje y las capacitaciones que comparten. Esto según Alberto (2005) es el nuevo rol del docente como un profesional formador de sus colegas que se organizan en pequeños grupos los cuales buscan un mejoramiento de su desarrollo profesional.

5.2 Recomendaciones para futuros estudios

Indagar sobre la utilización de las redes virtuales como una estrategia para establecer y fortalecer las comunidades de aprendizaje que apoyen la formación y el desarrollo profesional de los docentes de la institución.

Los resultados presentados en este estudio pueden servir como antecedente para otros trabajos que indaguen lo que está pasando con las culturas de colaboración en las escuelas públicas del país. Así también, se plantean algunos cuestionamientos que pueden orientar estudios futuros:

- ¿De qué manera la administración puede impulsar la creación de redes virtuales en las instituciones educativas que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes?
- ¿Cómo fomentar en las instituciones el liderazgo distribuido entre sus docentes?
- ¿Qué aspectos de la escuela afectan la creación de comunidades de aprendizaje?
- ¿Qué aspectos de la escuela favorecen la creación de comunidades de aprendizaje?
- ¿Cómo fomentar en las instituciones la cultura de colaboración para mejorar el desarrollo profesional de los docentes y la calidad de educación?

Referencias

- Alberto, E. (2005, noviembre). La cultura colaborativa en el discurso y en las prácticas de los formadores. XVI Encuentro de Estado de la Investigación Educativa “Formación Docente a Debate” Córdoba, Argentina. Recuperado de:
<http://www.ucc.edu.ar/paginas/encuentros2005/albertoponencia1I.pdf>
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista didáctica organización educativa*, (24), 89-110. Recuperado de:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22305/1/500889.pdf>
- Ávalos, B. (2000, agosto). El desarrollo profesional de los docentes proyectado desde el presente al futuro. Seminario sobre perspectivas de la educación en América latina y el Caribe, organizado por la oficina regional de la Unesco. Santiago de Chile. Recuperado de:
http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuó de los docentes: lo que nos da la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista pensamiento educativo*, 41(2), 77-99. Recuperado de:
<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Boavida, A y Da Ponte, J. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135. Recuperado de:
<file:///C:/Users/os/Downloads/Dialnet-InvestigacionColaborativa-4156595.pdf>
- Castillo, M., González, K., Muñoz, M., Quiroz, C. (2012.). El trabajo colaborativo una estrategia de mejora en los procesos de formación docente. Consejo de transformación educativa. Recuperado de: <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/078-trabajo-colaborativo.html>
- Chacón, P. (2005). La formación inicial de profesores de educación básica en México *Observatorio Ciudadano de la Educación*. 190, Recuperado de:
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/chacon2.html>
- Chacón, M., Chacón, T y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente “*Revista Mexicana de investigación Educativa*. 17 (54), 877-902. Recuperado de: <http://0-web.a.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=ae96de41-68a5-44d0-846e-21cd23693116%40sessionmgr4001&hid=4104>

- Day, C. (2006). Pasión por enseñar, la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid. Narcea. Recuperado de:
http://www.academica.mx/sites/default/files/adjuntos/8802/lectura1-pasion-por-ensenar.day_christopher.pdf
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Revista Agora para la EF y el deporte*, (10). Recuperado de
http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf
- Flores, E. y Flores, M. (2005). Public school as learning communities. A multiple case study of collaborative research in Northern Mexico. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
<http://www.escuelasqueaprenden.org.mx/wp-content/uploads/aera2005.pdf>
- Fullan, M. (1994) La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental. Monográfico Lirtuma T. ductuzón. *I(504)*, 147-161. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre304/re3040600492.pdf?documentId=0901e72b81271021>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo. Un cuarto de de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación docente.6*, (1-25). Recuperado de:
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- González, R., Castañeda, F., Torres, M., Banda, R., Vargas, R., Ruiz, F. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42), 103-113. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223684>
- González, G. (2014). Formación permanente y desarrollo de identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista Currículum y formación del profesorado. 18*, (1), 397-412. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL12.pdf>
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki Cooperación Educativa* (35) Cooperación Educativa 49-61. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/6-ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf>
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores. Madrid Morata. Tercera parte: La cultura. capítulo VIII Individualismo e individualidad. 187-209. Recuperado de:
<http://es.slideshare.net/marizalopezfraga/hargreaves-a-2005-profesorado-cultura-y-posmodernidad-cambian-los-tiempos-cambia-el-profesorado-pp-119164-187234-madrid-morata>

- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores. Madrid Morata. Tercera parte: La cultura. Capitulo. IX. Colaboración y colegialidad artificial. 210-234 Recuperado de: http://books.google.com.mx/books?id=BzLUossL1aMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Hernández, S; Fernández, C; Baptista, L. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana https://www.dropbox.com/s/ds9bkp2l1u7exc6/Metodologia_de_la_investigacion%2C_5ta_Edicion_-_Sampieri.pdf?dl=0
- Imbernón, F y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12 Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S16.65-109X2013000200010&script=sci_arttext
- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica para la gestión del trabajo colaborativo. *Revista de Educación*. (33), 95-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058007.pdf>
- Krichesky, G y Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje una estrategia de mejora para una nuevas concepción de escuela, *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 19, (1), 65- 83. Recuperado de: <file:///C:/Users/os/Downloads/Dialnet-LasComunidadesProfesionalesDeAprendizaje-3934351.pdf>
- Lavié, J.M. (2004). Micro- contextos para la colaboración docente: El caso de los equipos de Ciclo. *Revista de Educación* 8335), 345-370. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_23.pdf
- Latapí , P. (2003. Enero). ¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión, Conferencia Magistral En el xxxv aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Toluca, México. http://www.oei.es/docentes/articulos/como_aprenden_maestros_latapi.pdf
- Mayan, M. (2001) Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Recuperado de: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), 235- 250. Recuperado de: http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1279042516328_433996408_20112/comunidades%20de%20aprendizaje.pdf

- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*. (2), 105 – 128. Recuperado de:
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesor como oportunidad formativa. *Estudios e investigaciones*. 69-88. Recuperado de:
http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*. 28 (112), 98-130. Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005
- Murzi, M. (2006). Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior. *Acción Pedagógica*, No. 15. Venezuela: Universidad de los Andes. 84-93
Recuperado de: <file:///C:/Users/os/Downloads/Dialnet-CulturaProfesionalDeUnGrupoDeDocentesDeEducacionSu-2968900.pdf>
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (4e), 11-24. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/159745160/Direccion-Liderazgo>
- Pérez, A., Perea, I y Flores M. (2013). Comunidades de práctica de profesores de escuelas primaria públicas: un estudio de caso colombiano. *Actualidades Pedagógicas*, (62)69-84. Recuperado de: Revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2276
- Salinas, J. (1998). Redes y desarrollo profesional del docente: entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo. *Revista Profesorado* 2, (1), 13-24. Recuperado de:
http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23145/1/Profesorado_2%281%29_13-24.pdf
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos*. (11), 149-159. Recuperado de
http://scholar.google.es/scholar?start=30&q=colaboracion+de+porfesores&hl=es&as_sdt=0,5&lookup=
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2006). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós. Recuperado de: [file:///C:/Users/os/Downloads/TAYLOR-BOGDAN%20-%20LIBRO%20-%20INTRODUCCION%20A%20LOS%20METODOS%20CUALITATIVOS%20DE%20INVESTIGACION-%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/os/Downloads/TAYLOR-BOGDAN%20-%20LIBRO%20-%20INTRODUCCION%20A%20LOS%20METODOS%20CUALITATIVOS%20DE%20INVESTIGACION-%20(4).pdf)

Torres, R. y Serrano, J. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Investigación temática*. . 12. (33), 513-537. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_practicas_formacion_maestros_colectivos_docentes_torres_serrano.pdf

Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). Fundamentos de la investigación educativa . Vol.2. *El cómo de la investigación: Propuesta metodológica (pp.89-99), El proceso de colección de datos (pp.126-144) y El análisis de datos, los resultados y su discusión (pp.176-201)*. Recuperado de https://www.editorialdigitaltec.com/index.php?route=product/product&path=64&product_id=126

Wenger, E. (2001). Comunidades de prácticas; Aprendizaje, significado e identidad. Madrid. Paidós ibérica. Recuperado de: <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1JP2KX093-1GX1ZY0-28S>

Zañartu. L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, (28), 1-10. Recuperado de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Apéndice A: Cartas de consentimiento



Bogotá, febrero 12 del 2015

Docente

Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas.

Sede B Santa Inés

Bogotá-Colombia

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado a participar en una investigación sobre "La colaboración como medio de desarrollo profesional del profesor y la organización escolar" este estudio hace parte del trabajo de grado para optar por el título de Maestría en Educación, con Acentuación en Enseñanza – Aprendizaje del Tecnológico de Monterrey.

Su participación es voluntaria y consistirá en contestar una o dos entrevistas y permitir el registro de una o dos observaciones durante las reuniones formales e informales de profesores. Además de permitirme tomar fotografías y utilizar la información para el proyecto anteriormente enunciado.

La presente información será confidencial y solo será usada con fines académicos para la realización de la tesis y artículos relacionados.

Si usted decide participar de esta investigación, le solicito confirmarlo con su nombre y firma en la parte inferior de esta carta. Agradezco su participación

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

Nombre del investigador

Firma del investigador

Fecha



Bogotá, febrero 12 del 2015

Sra. Ruth Isabel Rojas Neira
Rectora
Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas
Bogotá-Colombia

Formulario de Consentimiento Informado

Sra. Rectora:

En este momento adelanto una investigación sobre “la colaboración como medio de desarrollo profesional del profesor y la organización escolar” este estudio hace parte del trabajo de grado para optar por el título de Maestría en Educación, con Acentuación en Enseñanza – Aprendizaje del Tecnológico de Monterrey. Por tal motivo me es necesario pedirle su apoyo y consentimiento.

Los participantes de la investigación serán 7 docentes de la sede B, quienes voluntariamente contestarán una o dos entrevistas las cuales se realizarán al finalizar la jornada escolar y permitirán el registro de una o dos observaciones durante las reuniones formales e informales de profesores. Además de permitirme tomar fotografías y utilizar la información para el proyecto anteriormente enunciado.

La presente información será confidencial y solo será usada con fines académicos para la realización de la tesis y artículos relacionados.

Si usted me autoriza realizar esta investigación le solicito confirmarlo con su nombre y firma en la parte inferior de esta carta.

De antemano agradezco su colaboración

_____	_____	_____
Autoriza	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre del investigador	Firma del investigador	Fecha

Apéndice B. Instrumentos utilizados

Guía de observación Merriam (1998)

Se ha compilado el siguiente checklist que está presente en una observación (en Valenzuela y Flores, 2012, página 140-141):

1. El contexto ¿Cómo es el ambiente físico? ¿Cuál es el contexto? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?

2. Los participantes ¿Describa como es la escena? ¿Que tanta gente?, ¿Cuáles son sus papeles. ¿Qué es permitido aquí? , ¿Que sucede con esas personas reunidas?

3. Actividades e interacciones. ¿Qué está pasando aquí? ¿Hay una secuencia definida de actividades? ¿Cómo interactúan las personas con la actividad y las personas entre sí? ¿Cómo están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas? ¿Características de las interacciones?

4. Frecuencia y duración: ¿Cuándo inició esta situación? ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única? Si esto pasa: ¿Qué tan frecuentemente?

5. Factores sutiles: menos obvios pero quizá tan importantes a la observación son: Actividades informales y no planeadas • Significados simbólicos y connotativos de palabras • Comunicación no verbal tales como vestido y espacio físico • Medidas no intrusivas tales como claves físicas • Que no sucede especialmente si esta tiene que pasar.

6. El comportamiento del investigador. Usted es parte de la escena en gran magnitud, ¿Cómo es su papel, si es como un observador o un participante, que afecta la escena que usted está observando? ¿Qué dice usted y que hace? Adicionalmente, ¿Qué pensamientos está usted teniendo acerca de lo que está pasando? Esos se pueden convertir en los comentarios del observador y registrarse en el diario o bitácora como parte de sus notas de campo.

Entrevista

Se utilizó una guía de entrevista (Flores, 2015).

(Primer momento)

Bogotá, marzo _____ del 2015

Preguntas para obtener datos personales de los profesores

- Estudios realizados (Normalista, licenciatura, maestría

• Tiempo en la docencia _____ • Género _____

Nivel educativo en que trabaja _____

- Motivaciones para dedicarse a la docencia -
-

Clasificación 1: Preguntas para la entrevista para la pregunta de investigación ¿Cuáles son las formas de colaboración entre profesores en la escuela?

1. ¿Le agrada trabajar colaborativamente con sus compañeros?
2. ¿En qué tipo de actividades colabora con sus compañeros? ¿Toman decisiones juntos? ¿Elaboran planes?
3. ¿Puede usted señalar algún ejemplo reciente de la manera en que usted colabora en su escuela y con sus compañeros?
4. ¿Cuándo está con sus compañeros en espacios de colaboración cómo se siente? ¿Son espacios dirigidos o convocados por la administración? ¿Son espacios informales “naturales”? ¿Espacios, impuestos?

5. ¿Si le dieran tiempo y espacio fuera de la clase para preparar clases con otros profesores, qué harías?, o ¿Preferirías estar en tu salón en ese tiempo? ¿Por qué si, ¿Por qué no?
6. ¿Qué aspectos facilitan el trabajo colaborativo en su escuela? ¿Qué aspectos dificultan el trabajo colaborativo en su escuela?
7. ¿Describa los tipos de intercambios que existen entre los profesores de tu escuela (de que conversan, que temas tratan, si intercambian ideas, materiales)
8. ¿Para usted ¿Cuándo es conveniente trabajar solo y cuando es conveniente trabajar con colegas?
9. ¿Qué piensa del trabajo aislado que caracteriza a los profesores?
10. ¿Cuál es el reto más difícil para establecer trabajo colaborativo entre colegas en su escuela?

Entrevista (Segundo momento)

Clasificación 2: Preguntas para la entrevista para la pregunta de investigación ¿Cuáles son las iniciativas personales de los profesores en la búsqueda de la colaboración para su desarrollo profesional?

11. En su escuela los profesores tienen la oportunidad de sugerir al director alternativas para su desarrollo profesional.
12. ¿Cuáles son las razones principales que usted tiene para tomar cursos de capacitación.
13. Describa de qué manera usted comparte lo aprendido en cursos de capacitación con otros profesores de su escuela.
14. ¿Considera usted que su desarrollo profesional como profesor ha estado enfocado en sus propios intereses de desarrollo?
15. ¿En algún momento ha sugerido planificar su práctica docente en colaboración con otros profesores? ¿Qué aprendizajes ha logrado para su desarrollo profesional al hacerlo de esta manera?

16. Considerando que en una escuela siempre hay un profesor experto en una materia (Aritmética, C. Naturales, Español, etc). ¿Se ha propuesto usted alguna vez a colabora En su área de experto con otros profesores de otros grados para enriquecer el aprendizaje de sus alumnos?

17. En algún momento ha tenido la iniciativa para colaborar apoyando a otro profesor en su clase (por ejemplo un nuevo profesor, un profesor que requiere su ayuda) Describa esta experiencia.

18. Existen iniciativas en su escuela para reunirse informalmente para compartir una experiencia, una lectura, o discutir algún tema de su práctica docente. ¿De qué maneras lo hacen?

19. En alguna ocasión ha invitado a otro profesor colega a que observe y le brinde retroalimentación de su práctica docente. Describa la experiencia o mencione que piensa de esta idea

20. De qué manera los profesores se apoyan en conjunto con el director para implementar un cambio.

21. ¿De qué manera la dirección (administración) de la escuela, estimula la colaboración entre profesores? ¿Podría señalar algunos ejemplos?

Apéndice C. Los pasos o recomendaciones para el análisis de los datos

1. Se hizo una transcripción textual de las entrevistas y observaciones.
2. Se familiarizo con los datos de las observaciones y entrevistas realizadas.
3. Se realizaron anotaciones previas de las lecturas de las transcripciones con el propósito de ir desarrollando categorías iniciales que iban surgiendo de las lecturas.
4. Se identificaron temas o categorías que emergen de los datos y que se refieren a un determinado fragmento del texto.
5. Se fragmentaron textos, esto para diferenciar al resto del documento cuando se refería a un tema en particular.
6. Se codifico, asignando a los fragmento de textos, un código o etiqueta que representaron a una categoría, para dejar constancia de su pertenencia a esa categoría.
7. Se registraron los incidentes que iban perteneciendo a cada categoría y hacer comparaciones constantes con respecto a esa categoría particular.
8. Se creó las categorías, con un nombre particular.
9. Se describió el contenido de cada categoría.
10. Se ilustró cada categoría, con fragmentos de texto, de entrevistas, observaciones y fotografías.
11. Se elaboraron tablas y figuras que representaban las categorías y sus relaciones.
12. Se En esta investigación la validez de los datos se apoyó en el proceso de triangular propuesto por Lincoln y Guba, (1985 citados en Valenzuela y Flores, 2012) en donde se comparan los datos obtenidos en las observaciones, fotografías y entrevistas si coinciden o no con otro resultados.

Apéndice D. Transcripciones

Entrevista Docente 6

Primer momento

Bogotá, Marzo 5 del 2015

La presentación

Entrevistadora: Buenos días profesora, le agradezco por el tiempo que me esta brindando para realizar estas entrevistas. Inicialmente quiero comentarte que en este primer momento va encaminado a conocer sus opiniones acerca de cuáles son las formas de colaboración entre profesores en la escuela Vamos a comenzar con unas preguntas para obtener algunos datos personales

Entrevistada: Con mucho gusto compañera.

Entrevistadora: Cuáles son los estudios realizados?

Entrevistada: Yo soy licenciada en Preescolar y Básica primaria de la Corporación Universitaria Iberoamericana y Licenciada en ciencias sociales de la Universidad del Atlántico, Colombia.

Entrevistadora: Cuánto tiempo en la docencia?

Entrevistada: 15 años.

Entrevistadora: Cuáles fueron las motivaciones para dedicarse a la docencia?

Entrevistada: Por mi vocación y los niños, porque pienso que educar bien un niño es proyectar un buen ciudadano

Entrevistadora: ¿Le agrada trabajar colaborativamente con sus compañeros?

Entrevistada: Si me gusta porque genera un bienestar laboral.

Entrevistadora: ¿En qué tipo de actividades colabora con sus compañeros? ¿Toman decisiones juntas? ¿Elaboran planes?

Entrevistada: Elaboramos planes de estudio, tomamos decisiones y las actividades hacemos en conjunto

Entrevistadora: ¿Puede usted señalar algún ejemplo reciente de la manera en que usted colabora en su escuela y con sus compañeros?

Entrevistada: Iniciamos con el proyecto de Abra Palabra con unos profesores de la jornada tarde haciendo cambios de pedagogía a partir de los intereses de los niños, cambiando la manera de asimilar el aprendizaje con estrategias lúdico- pedagógicas para hacerlo más significativo. Con el tiempo más docentes se unieron a esta iniciativa que esta relacionada con los ambientes de aprendizaje que ahora se trabajan

Entrevistadora: ¿Cuándo está con sus compañeros en espacios de colaboración cómo se siente? ¿Son espacios dirigidos o convocados por la administración? ¿Son espacios informales “naturales”? ¿Espacios, impuestos?

Entrevistada: Me siento bien cuando el equipo de trabajo aporta y estamos en un buen ambiente, en ocasiones son impuestos y en otras hacen parte de la dinámica para lograr objetivos.

Entrevistadora: ¿Si le dieran tiempo y espacio fuera de la clase para preparar clases con otros profesores, qué harías?, o ¿Preferirías estar en tu salón en ese tiempo? ¿Por qué si? ¿Por qué no?

Entrevistada: Trabajaría con ellos y aprovecharía el momento para intercambiar ideas y desarrollar algunas propuestas encaminados al mejoramiento de la pedagogía y estrategias utilizadas en el aula y fuera de ella.

Entrevistadora: ¿Qué aspectos facilitan el trabajo colaborativo en su escuela? ¿Qué aspectos dificultan el trabajo colaborativo en su escuela?

Entrevistada: Lo que dificulta es el tiempo y los espacios no son los apropiados para el trabajo colaborativo. Lo que facilita son las ganas de aportar a un cambio institucional.

Entrevistadora: ¿Describa los tipos de intercambios que existen entre los profesores de tu escuela (de que conversan, que temas tratan, si intercambian ideas, materiales)

Entrevistada: Con todo el mundo no se generan espacios para intercambios de ideas y cuando hay es para tratar temas impuestos por la institución en las jornadas pedagógicas o requerimientos de la institución.

Entrevistadora: ¿Para usted ¿Cuándo es conveniente trabajar solo y cuando es conveniente trabajar con colegas?

Entrevistada: Cuando yo quiero producir para las producciones escritas o planificar un proyecto que me llame la atención porque me permite dar forma a mis ideas y cuando lo quiero ejecutar me reúno con mis compañeros e intercambio ideas para ver como ellos me pueden aportar

Entrevistadora: Qué piensa del trabajo aislado que caracteriza a los profesores?

Entrevistada: Es respetable, porque cada uno tiene su forma de ser hay unos que producen más de manera individual.

Entrevistadora: ¿Cuál es el reto más difícil para establecer trabajo colaborativo entre colegas en su escuela?

Entrevistada: El tiempo porque muchos salen rápido hacer sus cosas y los intereses porque no todos tienen los mismos, además no hay espacio para interactuar con el otro.

Cierre

Entrevistadora: Profesora muy amable, muchas gracias por tu tiempo y me podría confirmar la fecha de la próxima entrevista

Entrevistada: Si claro para el próximo jueves 12 de marzo a esta misma hora.

Segundo Momento

Bogotá, Marzo 12 del 2015

La presentación

Entrevistadora: Buenos días profesora, le agradezco por el tiempo que me esta brindando para realizar esta segunda entrevista en la cual me gustaría saber sus iniciativas personales en la búsqueda de la colaboración para su desarrollo profesional?

Entrevistada: Con todo gusto compañera.

Entrevistadora: En su escuela los profesores tienen la oportunidad de sugerir al director alternativas para su desarrollo profesional.

Entrevistada: Si aunque uno no es cercano con la rectora pero cuando uno le plantea con buenos argumentos ella está abierta a esos cambios.

Entrevistadora: Cuáles son las razones principales que usted tiene para tomar cursos de capacitación.

Entrevistada: Nutrirme como profesional y ampliar los horizontes de mi conocimiento porque me permite estar actualizada y esa actualización redunda en mis estudiantes.

Entrevistadora: Describa de qué manera usted comparte lo aprendido en cursos de capacitación con otros profesores de su escuela.

Entrevistada: Lo comparto en los grupos de trabajo cuando se estamos planeando actividades tanto individuales como institucionales. Cuando recibí capacitación de lectoescritura proyecto LEO lo compartí, además he recibido capacitaciones sobre inteligencia múltiples, tribus urbanas para conocer las dinámicas juveniles

Entrevistadora: ¿Considera usted que su desarrollo profesional como profesor ha estado enfocado en sus propios intereses de desarrollo?

Entrevistada: Si porque yo he estudiado es para mí desarrollo y porque mi labor redunda es un bienestar social.

Entrevistadora: ¿En algún momento ha sugerido planificar su práctica docente en colaboración con otros profesores? ¿Qué aprendizajes ha logrado para su desarrollo profesional al hacerlo de esta manera?

Entrevistada: A mí no me disgusta pero cuando se trabaja con otros docentes se adquieren ideas que benefician a los estudiantes. He empleado mis conocimientos, resolver de manera eficaz situaciones que solo no hubiese podido solucionar eficazmente porque uno necesita de otras miradas para llegar a un resultado asertivo y efectivo.

Entrevistadora: Considerando que en una escuela siempre hay un profesor experto en una materia (Aritmética, C. Naturales, Español, etc). ¿Se ha propuesto usted alguna vez a colaborar en su área de experto con otros profesores de otros grados para enriquecer el aprendizaje de sus alumnos?

Entrevistada: Siempre pienso que cada uno es experto en lo que quiere y la experticia le da la experiencia. Cuando me propongo hacer algo siempre lo logro y tengo en cuenta lo de acuerdo con la experiencia para nutrirlo como el proyecto de Abra Palabra.

Entrevistadora: En algún momento ha tenido la iniciativa para colaborar apoyando a otro profesor en su clase (por ejemplo un nuevo profesor que requiere su ayuda) Describa esta experiencia.

Entrevistada: Si porque normalmente uno hace retroalimentación de los procesos y cuando una profesora necesita ayuda le he colaborado sugiriéndole actividades.

Entrevistadora: Existen iniciativas en su escuela para reunirse informalmente para compartir una experiencia, una lectura, o discutir algún tema de su práctica docente. ¿De qué maneras Lo hacen?

Entrevistada: No existe estos espacios, los que hay son de impuestos por la institución. Nosotros mismos abrimos espacios para compartir, alentar espacios de esparcimiento. Al final de año nos dan un día para compartir pero hay que venir al colegio, siempre están controlando.

Entrevistadora: En alguna ocasión ha invitado a otro profesor colega a que observe y le brinde retroalimentación de su práctica docente. Describa la experiencia o mencione que piensa de esta idea.

Entrevistada: Si he tenido la experiencia de que colegas me apoyan en actividades en el aula y las únicas que me han retroalimentado fue cuando la coordinadora x nos hizo

parcelación y pedido opiniones acerca de las actividades. Pero con los de la escuela no he tenido retroalimentación.

Entrevistadora: De qué manera los profesores se apoyan en conjunto con el director para implementar un cambio.

Entrevistada: Solamente nos apoyamos en las jornadas pedagógicas que nos invita a una evaluación para hacer cambios porque nos damos cuenta de las falencias existentes y que se necesita para fortalecer institucionalmente.

Entrevistadora: ¿De qué manera la dirección (administración) de la escuela, estimula la colaboración entre profesores? ¿Podría señalar algunos ejemplos?

Entrevistada: No hay estímulos por ejemplo por más que uno trabaje a conciencia nunca hay reconocimiento por el contrario lo desmotivan.

Cierre

Entrevistadora: Profesora muy amable, muchas gracias por tu tiempo, sus respuestas fueron muy valiosas para la realización de mi trabajo de campo. Dios la bendiga

Entrevistada: Con mucho gusto en lo que pueda ayudarle estoy para colaborar.

Reunión informal

Nota de observación

Lugar: Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas

Observadora: Yaneth Forero

Fecha: Febrero 20 del 2015

Inicio: 12:00pm

Fin: 12:40pm

La reunión se realiza en la sala de informática se observa buena iluminación en el lugar, afuera se escucha mucho ruido de niños que no han sido recogidos por sus acudientes y de la docentes de la tarde que van llegando. A la reunión asisten 11 docentes y la docente 6 toma el liderazgo y se para al frente para empezar a organizar el trabajo y las demás docentes miran el reloj que esta ubicado arriba del tablero y comienzan a afanar. Se notan cansados y con ganas de terminar rápido.

La profesora x le entrega a la docente 6 los temas de los talleres que se deben realizar, la docente 1 manotea las manos y comenta que se nos viene más trabajo, algunas hacen cara de resignación. La docente 6 lee los temas a las demás compañeras que se tendrán en cuenta en la realización de los talleres sobre: Autoestima, Emociones y Resilencia. La docente 4 propone que como son 4 talleres por cada tema se agrupen por pareja para que a cada una les toque hacer 2 talleres, todas dicen que si es una buena idea ya se notan menos preocupadas.

La docente 6 empieza a leer el primer tema las docentes 1 y 2 levantan las manos y dicen que ellas elaboran el primer taller y se lo pasan a las demás docentes; sigue leyendo los temas y se continúan observando.

Al finalizar se despiden y se escuchan comentarios que quedo bien así por grupos. Se observa que cada grupo queda conforme con la distribución de los temas.

Fotografías 1 Balcanización Reunión informal



Fotografía 2 Colegialidad Artificial. Reunión formal
(Realizada en la biblioteca de sede A con la directora)



Fotografías 3 y 4 Liderazgo Proyecto Abrapalabra



Fotografía 5 visión compartida sentido de pertenencia celebración del cumpleaños del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas Sede B



Fotografía 6 Visión Compartida y Crecimiento personal celebración del día de la mujer



Curriculum Vitae

Yaneth Forero Rodríguez

Correo electrónico

Originaria de Bogotá, Colombia, Yaneth Forero Rodríguez realizó estudios profesionales en Psicología y Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. La investigación titulada. **La visión compartida y el liderazgo distribuido del docente como características que favorecen su desarrollo profesional** es la que presenta en este documento para aspirar al grado de maestría en educación con acentuación en procesos de enseñanza aprendizaje. Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la Psicología como orientadora escolar durante 10 años en los cuales realizó los proyectos de Educación Sexual, Superación Profesional y un Proyecto Educativo Institucional.

Actualmente Yaneth Forero Rodríguez se desempeña como docente de primaria y es la líder de ciclo 1 del colegio en el cual ha sido representante del consejo académico, liderado los proyectos de convivencia, medio ambiente, lombricultura, tiempo libre y ha participado en el foro local como representante en el área de religión.

Sus expectativas es continuar su liderazgo como representante de primaria al consejo académico y desde ahí colaborar para el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje y la colaboración docente con los conocimientos adquiridos en la maestría.