



Colaboración docente: un estudio en una Institución de Educación Superior, Bogotá-Colombia

Tesis que para obtener el grado de:
Maestría en Educación

presenta:

Susana Herrera Sarmiento

Asesor tutor:
Mtra. Josefina Bailey Moreno

Asesor titular:
Ph, D Manuel Flores Fahara

Bogotá, Cundinamarca, Colombia

Noviembre, 2014

Dedicatorias

- A mi mamá Hilda María y a mi papá Orlando por apoyarme y aceptar mis horas de encierro estudiando
- A mi hermano Miguel por su impulso, motivación y apoyo incondicional.
- A mí cuñada Claudia por estar siempre pendiente de mis estudios.
- A mis sobrinos Anita y Alejandro por su compañía y paciencia aún en mis horas de ausencia por estar estudiando.
- A mis compañeros de trabajo, Omar, Deicy, Magdalena, Claudia, Clarita, Lucía, Jaime, Juan, Wilson, Nubia, Ignacio, Ingrid, Carolina y Tatiana por hacer de este trabajo una actividad emocionante y divertida llena de descubrimientos y crecimiento grupal y personal.

Agradecimientos

A la Maestra Josefina Bailey Moreno por su constante guía y calidez que hicieron de este proceso investigativo una actividad motivadora y enriquecedora para mi vida personal y profesional

Colaboración docente: un estudio en una Institución de Educación Superior, Bogotá-Colombia

Resumen

La presente investigación se desarrolló a partir del proyecto de investigación: Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información. Este proyecto pertenece a la línea de investigación Modelos y procesos innovadores en la enseñanza-aprendizaje de la maestría en Educación. La investigación se realizó en la ciudad de Bogotá, Colombia en una Institución de Educación Superior en la Decanatura de Humanidades. Se estudió a un grupo de docentes con el fin de identificar de qué forma colaboraban entre ellos y cómo esta actividad influye en el mejoramiento de su práctica. Se realizó un estudio de tipo cualitativo en el cual se entrevistaron docentes que pertenecían a un equipo de trabajo y se realizaron observaciones que permitieron identificar como se realizaba el proceso colaborativo. Se crearon tres categorías de análisis que describen las características que mostró el grupo: Visión compartida, complementación-ayuda mutua y amistad. Mismas que coinciden con las condiciones que los autores reportan como necesarias para una apropiada colaboración docente con miras a formar comunidades de aprendizaje. El presente estudio permitió determinar algunas condiciones que se pueden presentar en los equipos de trabajo, que favorecen el trabajo entre ellos y que permiten el mejoramiento de la práctica docente y la convivencia y colaboración entre los maestros.

Índice

Índice	5
Índice de tablas.....	7
Índice de figuras.....	8
Capítulo 1. Planteamiento del problema	9
Antecedentes del problema.....	9
Definición del problema.....	12
Objetivo General.....	16
Justificación.....	16
Delimitación del estudio.....	19
Definición de términos.....	20
Capítulo 2. Marco Teórico	23
La educación en la sociedad actual.....	23
Colaboración docente.....	25
Culturas en las que se desarrolla el trabajo docente.....	28
Colegialidad.....	28
Colegialidad Artificial.....	30
Balcanización.....	32
Individualismo.....	35
Cultura del mosaico móvil.....	36
Cultura de colaboración.....	37
Ambientes de trabajo docente.....	39
Liderazgo.....	41
Comunidades de aprendizaje.....	49
Desarrollo profesional docente.....	54
Fortalecimiento de comunidades de aprendizaje.....	56
Algunas investigaciones acerca de colaboración docente.....	61
Capítulo 3. Método	66
Enfoque metodológico.....	66
Participantes.....	69
Instrumentos.....	71
Las entrevistas.....	72
Observaciones y fotografías.....	73
Procedimientos de recolección y análisis de datos.....	74
Triangulación y validez de los datos.....	77
Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados	79
Contextualización.....	79
Categorización.....	81
Visión compartida.....	82
Amistad.....	88
Complementación y ayuda mutua.....	96

Capítulo 5. Conclusiones.....	105
Principales Hallazgos.....	105
Recomendaciones.....	108
Trabajos futuros.....	109
Referencias.....	111
Apéndice A: Guía para la entrevista en colaboración docente.....	116
Apéndice B: Guía para la observación investigación en colaboración docente.....	117
Apéndice C: Carta de consentimiento de participantes.....	118
Curriculum Vitae.....	119

Índice de tablas

Tabla 1: Condiciones que potencian el aprendizaje en la escuela.....	60
Tabla 2: Caracterización de los docentes participantes en el estudio de la Decanatura de Humanidades y Educación de una Institución de Educación Superior en Bogotá-Colombia	70
Tabla 3: Relación preguntas de investigación, instrumentos y fuentes.....	71
Tabla 4: Categorías que describen la colaboración docente en la Facultad de Humanidades y Educación de una Institución de Educación Superior en Bogotá-Colombia.....	82
Tabla 5: Incidentes encontrados en la categoría visión compartida.....	83
Tabla 6: Incidentes encontrados en la categoría amistad.....	89
Tabla 7: Incidentes encontrados en la categoría complementación- ayuda mutua.....	96

Índice de figuras

Figura 1: Relaciones dinámicas entre (a) aprendizaje del docente y mejora de la escuela, (b) autoeficacia del docente y (c) cultura de la escuela.....	53
Figura 2: Semana universitaria 2013.....	86
Figura 3: Actividades Semana Universitaria.....	86
Figura 4: Docentes de Humanidades Líderes de la actividad ganadora.....	87
Figura 5: Reconocimiento entregado por la Fundación a la Decanatura de Humanidades por mejor trabajo en equipo.....	87
Figura 6: Celebración día del hombre Marzo 19.....	92
Figura 7: Uso del chat en las actividades diarias.....	93
Figura 8: Actividades de complementación y ayuda mutua.....	100

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se revisa la colaboración como elemento indispensable en el desarrollo de las actividades de cualquier docente, la importancia de su presencia en el ámbito laboral y en el desempeño del individuo, tanto para beneficio del alumno como del maestro. Se describen las características del entorno escolar y de los docentes que permitieron formular el problema de estudio de esta investigación. De igual manera, se realiza la descripción de los objetivos planteados. Adicionalmente, se incluye la justificación y las delimitaciones de este estudio.

Antecedentes del problema

En el desarrollo de las actividades como docente, se encuentran diferentes tipos de personas ejerciendo esta labor, cada uno la realiza de diferente forma. Unos con profunda entrega y dedicación, otros cumpliendo la obligación que representa un trabajo que no es el deseado y eso se observa en la vida diaria. “Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación” (Day, 1995, p.3). El segundo tipo de docentes no son el motivo de este trabajo, pues sus razones para llegar a esta actividad pueden ser diversas, pero si es importante ver que en países como Colombia, se presentan con frecuencia dentro del gremio.

Los primeros a los que nos referimos, son aquellos docentes que se considera van a tener un efecto enorme en la formación de los alumnos y por tanto un impacto en la sociedad, como lo menciona Freire (2004), al indicar que los maestros deben poner énfasis en educar para lograr dentro de la sociedad, la igualdad, la transformación y la

inclusión de los individuos. Pero no solo con la transmisión de conocimientos, sino fomentando en los alumnos la construcción del propio conocimiento.

Cuando los docentes se apasionan por lo que hacen, demuestran su compromiso se ven y sienten entusiasmados con su labor y transmiten esa energía a los alumnos, así lo menciona Day (2006), se comprometen con el trabajo cooperativo y en colaboración con los colegas se ven en constante necesidad de reflexionar sobre su práctica.

Por esto se plantea, que no solo es importante el docente en su proceso formativo, sino también el entorno social en el que se desenvuelve, pues este contribuye también a su formación. De otra parte, diferentes organismos internacionales, junto con los gobiernos y otras instituciones, desde hace tiempo ya, han venido identificando la educación como el elemento clave para el desarrollo de los países y su crecimiento económico. Esta podría ser la llave que permita reducir las diferencias entre países desarrollados y aquellos que se encuentran en vías de desarrollo. (Brunner, 2000)

Si se dice que la educación es la clave y esta es una actividad realizada por los maestros, es necesario mirar hacia ellos y establecer cómo pueden realizar de una mejor manera esta labor. De aquí surge entonces un término particular, la colaboración entre docentes, definida como el trabajo que se desarrolla entre ellos, donde las decisiones, y las actividades se comparten, produciendo apoyo y aprendizaje mutuo. (Little, citado por Jornet, Carmona y Bakieva, 2012).

Se ha planteado que el trabajo en las instituciones educativas, se caracteriza por ser individualista, como lo mencionan Fernández y Malvar, 1999, en su artículo “La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional”, pero también sostienen, la necesidad de plantear una cultura dentro del ámbito docente

que se deje llevar por la colaboración. Esta cultura permitiría en los entornos educativos, un enriquecimiento del mismo, junto con el crecimiento profesional y personal de los individuos que componen las instituciones educativas.

El individualismo se presenta porque parte del trabajo que se desarrolla en el aula, el día a día, se vive entre un grupo de alumnos y un maestro, él debe por tanto desenvolverse solo. El mismo entorno mantiene esa condición, los salones de clase propician aún más esa soledad. Los esquemas de clases magistrales, marcan un rol de dominio, donde un sujeto enseña y los otros reciben y si quieren asimilan lo presentado. (Hargreaves, 1996)

Pero, si se da una mirada a la realidad de la educación, se ve la necesidad de cambiar y de hacerlo a pasos agigantados como va modificándose el mundo en el que se vive, así se debe tomar un ritmo y unas actitudes que den respuesta a eso que se está viendo, la globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad y la incertidumbre valorativa, (Tejada, 2000). La globalización, ha producido una homogenización mundial, favorecida por las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación, (TIC) y la revolución que estas han generado, como respuesta a la globalización, se da la multiculturalidad que permite hacer énfasis en aquello que hace diferentes a las personas para no perderse en el paisaje y la última, la incertidumbre valorativa, que se mantiene en el individualismo que se ve en pequeño en el aula de clase.

Hargreaves menciona en su libro *Profesorado, cultura y postmodernidad*, (1996), como la cultura de la enseñanza proporciona sentido y apoyo e identidad a los maestros, que aunque se encuentran solos en el aula, psicológicamente no lo están, por

esto, se convierte el entorno en algo vital para el desarrollo de este y la forma como enseña.

Por esto, con el trabajo colaborativo se unen las potencialidades de diversas personas que con diferentes características hacen del proceso de enseñanza-aprendizaje una actividad enriquecedora, que se ve facilitada por el actuar de todos los miembros. De la misma forma, Hargreaves (1999), menciona que el trabajo con un grupo que tiene estas condiciones, facilita procesos de cambio y mejora dentro de las instituciones educativas, que se ven reflejados en el clima de la organización. Adicionalmente, las condiciones de trabajo entre los profesores se fundamentan en valores que promueven al ser y que van a verse reflejados en la formación de los estudiantes.

Para la enseñanza de alta calidad, es esencial que el docente sienta pasión por lo que hace, el compromiso, su entusiasmo intelectual y esa energía emocional propia al trabajar con alumnos de diversas edades como lo menciona Day (2006).

“La enseñanza es una profesión regida por valores, preocupada por el cambio, orientado directamente al perfeccionamiento de los alumnos y, en último término, al perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto” (Day, 2006, p.34) En la medida que los docentes tengan presentes sus valores y busquen ser modelos para los alumnos, se logrará una sociedad con una conciencia mayor y una calidad que permitirá una sana convivencia.

Definición del problema

El presente estudio se realizó a en Bogotá, la capital de Colombia, en una institución de educación superior privada ubicada en el sector de Chapinero, una de las

zonas donde se encuentra un grueso grupo de instituciones educativas. La institución surge en la ciudad de Ibagué, en el departamento del Tolima, cuando un grupo de instructores deciden crear una institución con una nueva propuesta educativa, con pilares como la calidad de la formación y la excelencia en el servicio.

Surgiendo así el Instituto Colombiano de Aprendizaje (INCAP), que durante 24 años viene desarrollando un proceso de educación para el trabajo, en el año de 2009 con la intención de posibilitar en los alumnos la continuación de su formación, en programas técnicos profesionales, tecnológicos profesionales y profesionales surge la Fundación INCAP.

Ésta tiene como misión, proponer, promover, difundir, fomentar, impulsar y desarrollar programas sociales y procesos educativos en sus diferentes modalidades áreas y niveles para contribuir a la formación integral y mejoramiento de la calidad de vida de los colombianos. Dentro de sus políticas de calidad se incluyen el mejoramiento continuo de los procesos de presentación del servicio educativo, la promoción y el fomento educativo y los proyectos sociales-educativos. El bienestar de los beneficiarios y colaboradores con actividades que propendan por el mejoramiento de su calidad de vida. (Historia de la Fundación INCAP, 2012).

La Fundación cuenta con aproximadamente 1500 estudiantes, de diferentes convenios, repartidos en tres decanaturas de área, Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Administrativas y Contables y la de Educación y Humanidades, en la última se realizó el estudio.

La Decanatura de Educación y Humanidades cuenta con 12 docentes, 8 mujeres, 4 hombres, con diversas profesiones, 6 Licenciados en Educación Pre-escolar,

1 en Literatura y 1 en Biología, 2 Filósofos, 1 Psicóloga y 1 Nutricionista, 5 tiempo total y 7 medio tiempo.

La formación del equipo docente se inició hace aproximadamente dos años, durante un cambio administrativo, cada miembro se presentó de forma independiente, sin ningún vínculo entre sí. El entorno de trabajo era un poco difícil, pues el grupo que ya existía, se resistió a acoger al grupo que iniciaba actividades. Poco a poco los miembros del grupo base se retiraron de la institución, para dar paso a los que recién empezaban. El mismo grupo con unas pequeñas variantes se ha mantenido hasta el momento.

Durante este tiempo, el grupo se ha consolidado de tal manera, que se observa un trabajo en equipo constante. Este se manifiesta en la toma de iniciativa para el desarrollo de actividades como la organización de la semana de internacionalización, donde se efectuaron diversos eventos que buscaban que los alumnos aprendieran con actividades fuera del aula. Dicha organización, los hizo acreedores como equipo, a reconocimientos y menciones dentro de las actividades semestrales.

Mantienen constante comunicación entre ellos a través de correos electrónicos y redes sociales, que hacen que se encuentren actualizados de los acontecimientos de la institución y de los alumnos. Se presentan como equipo a reuniones y otras actividades, mostrando gran interés, presente en su puntualidad y participación. Manifiesto por la Decana del área, “El grupo es bastante colaborador y comprometido con la fundación”

Adicionalmente, comparten actividades de bienestar dentro de la institución, generando lazos con los otros docentes que mejoran el entorno laboral y educativo. Los alumnos los reconocen y saben que pueden acudir a cualquiera del equipo, para

solucionar inconvenientes, con las materias o personales. De igual forma, se realizan reuniones informales, donde se comenta la situación académica de algunos estudiantes con el fin de favorecer a su proceso, cada docente que tiene a cargo dicho estudiante, realiza acotaciones pertinentes que permiten tener una visión global de lo que está viviendo y lo que puede contribuir para su mejoramiento. “Se observan dificultades con la alumna.... ¿Cómo se comporta en tus clases?, ¿qué actividades realiza?,..... Mira que a mí en clase me rinde, lo que he notado es que lo hace mucho mejor si recibe refuerzo positivo, inmediatamente después de la actividad....” (Conversación entre docentes de la Decanatura, 2013)

El equipo ha mostrado características particulares y se ha compactado a través de su convivencia, su organización no ha sido influenciada por la Institución sino que por voluntad propia de los docentes, ellos han ido generando lazos que favorecen su coexistencia y la labor que realizan. El entorno, muestra mejoras en el clima laboral y se contribuye con el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos. ¿Si este proceso se puede revisar detalladamente, puede ser organizado para identificar las condiciones que favorecen su formación?

Si así fuere, este cambio representaría una poderosa herramienta para aplicar en diferentes áreas dentro de la misma institución o en otras. Al revisar el proceso que se ha venido dando en este grupo de docentes, se podrá identificar las condiciones que han favorecido la formación del equipo y la manera en que se desarrolla la colaboración entre estos docentes. A partir de lo anterior, se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera los profesores del área de Educación y Humanidades de una Institución de Educación Superior, en Bogotá, Colombia, colaboran entre ellos para el mejoramiento de la práctica docente?

Para responder la pregunta de investigación se formuló el siguiente objetivo:

Describir de qué manera los profesores del área de Educación y Humanidades de una Institución de Educación Superior, en Bogotá, Colombia, colaboran entre ellos para el mejoramiento de la práctica docente.

Justificación

El entorno donde se desenvuelve el docente es vital para su apropiado desenvolvimiento en la actividad diaria, así lo mencionan Sandelans y Boudens (2000) si los maestros se encuentran en un grupo donde se sienten seguros, con ganas de realizar las actividades, ellos sentirán la misma sensación; por el contrario, si el entorno los excluye o es un grupo moribundo, van a sentirse, desgraciados, moribundos y con pasividad total. Es por esto que se considera muy importante el medio en que está trabajando el docente.

La institución donde se trabaje no es solamente el ambiente físico que rodea al personal, son también los sentimientos y sensaciones que allí se viven, al fin y al cabo, se permanece suficiente tiempo en el sitio de trabajo como para que se forme una comunidad, McLaughlin así se plantea:

El centro de trabajo es un entorno físico, una organización formal, un patrono. Es también un entorno social y psicológico, en el que los maestros crean un sentido de la práctica, de eficacia profesional y de comunidad profesional. Este aspecto del lugar de trabajo- la naturaleza de la comunidad profesional que allí existe- parece

más crítico que cualquier otro factor con respecto al carácter de la enseñanza y el aprendizaje para los docentes y sus alumnos (1993, p.99).

Sin embargo, se habla de la cultura del individualismo como elemento predominante en la práctica de la docencia, Hargreaves (2003) explica como el maestro se encuentra sólo en el aula, lejos del escrutinio de sus colegas sin que se presente un crecimiento como profesionales. En contra posición surge la cultura de la colaboración donde los docentes, interactúan entre ellos, favoreciendo el crecimiento individual y grupal.

Identificar los elementos que dentro de la cultura de la colaboración, sean necesarios para favorecer los entornos docentes, se convierte en la esencia de lo que puede hacer la diferencia en un entorno de trabajo de maestros.

Si además como los sostiene Hargreaves (2003) dentro de la cultura del conocimiento, no estamos prestos a crear e inventar, con el cambio que sucede tan rápidamente en esta cultura será muy complicado, lograr que las naciones y su gente vayan con el mismo ritmo del cambio. Adicionalmente, el hecho de formar de una manera estricta, “con currículos cerrados y altamente exigentes” (Hargreaves, 2003, p.10) corremos el riesgo de privar a esta sociedad de alumnos que vean el planeta como un todo y que Hargreaves llama, ciudadanos del mundo. Comunidades de aprendizaje y redes que crecen en la actualidad, exigen que el individualismo y la autonomía personal se dejen de lado para hacer uso de la colaboración.

Hargreaves (2003) considera que la sociedad del conocimiento es un caballo de Troya: ya que como en la historia, esta puede traer tanto regalos como problemas. Y por esta razón los docentes deben estar preparados formando jóvenes que se encuentren

listos a aprovechar los regalos y también a solucionar los problemas. Pero esto no es sólo el trabajo de un individuo, debe ser la acción de grupos que desarrollándose dentro de las instituciones, trabajen colaborándose mutuamente, en la creación de procesos más dinámicos, que fomenten en los alumnos, pensamiento crítico, análisis, resolución de problemas, competencias indispensables en este nuevo mundo globalizado.

Diversos ejemplos presentados por Hargreaves y otros colaboradores, muestran que la política educativa planteada no está preparando a los jóvenes de New York y Ontario en Canadá, para lo que la sociedad actual está demandando. (Hargreaves, 2003). Sin embargo muestran también como ejemplos en una escuela de enseñanza secundaria en Ontario, involucrando a todos sus miembros ha creado una comunidad de aprendizaje comprometida y efectiva con su labor.

Si ésta es la realidad que se vive en países más desarrollados que el nuestro, darle una mirada a lo que aquí en Colombia sucede, sería un paso fundamental para identificar qué elementos pueden favorecer la formación de la juventud colombiana.

La revista Semana en un artículo presentado el 7 de Diciembre de 2013, mostraba a la opinión pública colombiana como los resultados de las pruebas Pisa, que miden áreas como: matemática, lectura y ciencias nos ubican mal dentro del ranking mundial, el puesto 61 entre 65 países, generó gran debate sobre el sistema educativo que tiene el país. Estudios como el que aquí se plantea, podrían representar caminos apropiados para el mejoramiento del entorno de aprendizaje, gracias a la formación de culturas de colaboración entre los docentes, que promuevan en estos grupos el crecimiento personal y grupal para generar en ellos una gran pasión por la enseñanza, que repercuta considerablemente en los alumnos, como la afirma Day, “La pasión no es un lujo, una

floritura o una cualidad que sólo posean unos pocos docentes. Es esencial para una buena enseñanza” (Day, 20013, p.27) Es necesario entonces que todos los docentes sean impregnados por esa esencia para que su labor se destaque cada día más.

Delimitación del estudio

En primera instancia el estudio se llevó a cabo en una institución de Educación Superior de la ciudad de Bogotá, en la Decanatura de Humanidades y Educación, conformada por 12 docentes de medio tiempo y tiempo completo.

Este grupo de docentes lleva alrededor de dos años de conformado, con algunas pequeñas modificaciones, y en el que ha observado un cambio favorable, a nivel de trabajo conformándose un equipo, que constantemente muestra participación de las actividades y ambiente laboral agradable.

Este equipo no se conformó por indicación o sugerencia administrativa, poco a poco se fue amoldando a las situaciones que se presentaron, generando internamente una consolidación que poco a poco ha mostrado efecto en el entorno. No se trabajó con otras Decanaturas, ya que estas no muestran la misma situación.

Hargraves (2005) define la colaboración, como el instrumento que ayuda a los docentes para el trabajo juntos, permitiendo alcanzar y revisar los propios objetivos en cuanto a la comunidad profesional. El menciona también, como al formar una cultura profesional de docentes, ellos logran apoyarse entre sí, trabajan en conjunto, planteando metas comunes y límites reales. Todo esto repercute tarde o temprano tanto en el equipo de docentes como en los alumnos que interactúan con ellos. En la presente investigación se observó la relación que mantiene el equipo de trabajo para establecer cómo esa colaboración genera acciones que van a mejorar la práctica docente.

Durante la investigación, sólo se tendrá presente como fuente a los docentes, sin revisar a los alumnos, como beneficiarios de la colaboración dentro de la práctica del maestro. Adicionalmente no se realizaron mediciones de resultados.

Específicamente la delimitación se enmarca en los siguientes aspectos:

- Delimitación de espacio físico: Se tuvo en cuenta el equipo de docentes de la Decanatura de Humanidades y Educación de la Fundación INCAP en la sede de Chapinero en la ciudad de Bogotá, Colombia.
- Delimitación temporal: La investigación se llevó a cabo durante el periodo comprendido entre Enero y Noviembre de 2014, lapso de duración académica de los cursos Proyecto I y II, de la Maestría en Educación con Acentuación en Enseñanza de las Ciencias.
- Delimitación temática: Se refiere a la manera cómo se realizó el proceso de colaboración y que influencia tiene sobre su práctica docente.
- Delimitación metodológica: La aplicación del estudio se realizó teniendo como línea de investigación los modelos y procesos innovadores dentro del paradigma cualitativo, se empleó el método descriptivo, se utilizaron como instrumentos de indagación entrevistas, observaciones, etc. y se establecieron categorías de análisis inductivas y creativas que permitieron la organización de los resultados.

Definición de términos

Colaboración: como el instrumento que ayuda a los docentes para el trabajo juntos, permitiendo alcanzar y revisar los propios objetivos en cuanto a la comunidad profesional. (Hargreaves, 2005).

Cultura profesional de docentes: grupo de maestros que promueven en el crecimiento personal y grupal para generar en ellos una gran pasión por la enseñanza (Day, 2013).

Colegialidad: Según Weber (2008), La administración de una institución educativa, posee mayor solidez, con su presencia, en esencia lo define como un carácter impuesto de uniformidad grupal.

Balkanización: Según Fullan y Hargreaves (1997) grupos que se caracterizan por competir entre sí.

Comunidad de aprendizaje: según Day (2006) red de maestros que se apasiona por su labor, respeta y quiere sus alumnos, toma en serio sus necesidades y busca su aprendizaje e inclusión.

Autoeficacia: definida como la influencia positiva que puede tener un docente sobre su ejercicio (Bandura, 1997)

Individualismo: éste se da por condiciones del lugar de trabajo, por una expresión de un déficit psicológico o como el resultado de una elección individual y que se hace de manera voluntaria, Lavié (2004). Se caracteriza por un trabajo aislado, tanto física como psicológicamente, donde no se presentan interacciones y las hay pero de manera fragmentada, superficial y ocasionalmente, según Monroy y colaboradores (2012)

Cultura de mosaico móvil: Tomando como base sus características, de la Barrera (2007) la describe como una cultura flexible, con gran creatividad y capacidad de

adaptación, perfeccionamiento continuo, comprometidas con el aprendizaje de sí misma y del entorno, que favorece la formación de personas para que sean emprendedoras y actúen, pueden crear redes y alianzas y proyectos y no trabajan con responsabilidades establecidas por la administración de la institución.

Cultura de colaboración: se construyen roles nuevos para los maestros, generando su propio desarrollo, así como nuevas estrategias como el *coaching* por ejemplo y estructuras nuevas donde se promueve el aprendizaje profesional como elemento indispensable de la vida dentro de la institución. Moral, (1997) y citados por Herrán (2008) plantea esto como las características de la cultura.

Capítulo 2. Marco teórico

En el presente capítulo hace una revisión teórica de la colaboración entre los docentes, del efecto que tienen en ellos y de las ventajas que proporciona el desarrollo de la colaboración en un grupo. Se pretende mostrar que a través de la colaboración se enriquecen los individuos, y las comunidades que ellos integran, así como se favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, de cambio institucional y de crecimiento profesional.

Se describe la manera en que la colaboración influye en los ambientes de trabajo, promoviendo entornos enriquecedores y fructíferos para el crecimiento profesional. Además en estos ambientes acompañados con actitudes de liderazgo, se favorece la creación de las comunidades de aprendizaje y el fortalecimiento de esa colaboración.

La educación en la sociedad actual

La educación en la actualidad, se encuentra viviendo un proceso de cambio. Este va ligado a lo que ocurre en la realidad, la aparición de las nuevas tecnologías. Por lo anterior se dice que la sociedad ha venido evolucionando, pasando de industrial a sociedad del conocimiento (Carrillo, 1999) citado por Buendía y Martínez (2007). Es decir, se cambia de algo palpable a algo que no lo es, pero que, no por ello deja de ser importante, al final se verán los beneficios de lo que aquí se ha invertido, la formación de capital humano. Este proceso de cambio, debe reunir tales características que le permita adaptarse a las nuevas condiciones del medio, por esto se dice que la educación es fundamental, ya que a través de ella, es que se ha de lograr que la sociedad del

conocimiento posea las habilidades necesarias en el mundo y las aplique según las circunstancias que se presenten.

Como ya se mencionó, el elemento fundamental es el capital humano del proceso educativo, de lo que se lleve a cabo con ellos dependerá en gran medida el futuro de nuestro mundo. Ese capital humano ya no recibe información únicamente en una institución educativa, ahora se utilizan diversos medios de comunicación para informar y llevar el conocimiento a las personas, como lo menciona Tejada (2000). Si este ya no es el único medio, entonces el docente debe crear una nueva manera de enseñar en el nuevo modelo de la sociedad del conocimiento.

Se hace necesaria entonces, una modificación en el docente, donde a partir de nuevos espacios y recursos logre en los alumnos el objetivo que se viene planteando desde el principio, formar personas acordes al nuevo mundo. Esa nueva manera de enseñar debe ir ligada a lo que es la esencia del educador, su pasión por el trabajo que desempeña, bien lo menciona Hansen (1999) citado por Day (2006, p 33), “Como vocación, la enseñanza es un servicio público que también conduce a la realización personal de quien presta este servicio”, sólo aquel profesor que ama su trabajo, da lo mejor de sí para formar a su estudiante, de igual manera ese entusiasmo que posee el maestro, puede ser elemento inspirador para el alumno.

Pero ese elemento, la pasión por la enseñanza depende de muchos factores y más aún el mantenimiento de ella misma, por esto Day (2006) plantea la esperanza como un elemento indispensable para el mantenimiento de la pasión, es creer que a través de ideales como el de transformar a los alumnos, mejorar su aprendizaje y su propia vida, el maestro se mueve. No significa esto que el docente, se llene de emociones y se quede en

eso, lo que sucede es que esa emoción lo lleva a ser más exigente con su alumno para hacer de él, alguien mejor.

Tradicionalmente se ha pensado que el ejercicio de la docencia es un proceso individual y claro que lo es, Hargreaves (2003) lo afirma al referirse a la práctica dentro del aula, pero este indudablemente no es el ideal de la docencia, pues alejados de los colegas, no se puede enriquecer el trabajo personal.

Se precisa entonces del trabajo con pares como una de las maneras de lograr apoyo dentro de una institución para el mantenimiento de la motivación y la cooperación en las actividades educativas. Nielsen (2002) asegura, que para el desarrollo humano es necesario un proceso de diálogo entre los miembros de una comunidad, para que se transmita culturalmente aquellas condiciones que permiten la transformación grupal e individual. De aquí la idea de la colaboración docente.

Colaboración Docente

Las relaciones entre los grupos, como ya se han mencionado, muestran patrones diversos, Hargreaves (1995), cita cuatro tipos, la colegialidad artificial o colaboración restringida, otros autores como Day (2006) y Fullan (1996) la denominan simplemente colegialidad, la balcanización, el individualismo, la cultura de mosaico móvil y la cultura de colaboración.

La colaboración docente, se define como el instrumento que ayuda a los docentes para el trabajo juntos, permitiendo alcanzar y revisar los propios objetivos en cuanto a la comunidad profesional. (Hargreaves, 2005). Adicionalmente, Moreno (2006) lo plantea

como un factor que promueve el crecimiento personal y de grupo, mejorando el entorno de trabajo y el desempeño profesional.

Por esto Nielsen (2002) plantea diversos aspectos propios de la colaboración docente: “la complementariedad, el compromiso, el equilibrio, la división de labores, la mutualidad y la equidad en los roles, las zonas de negociación y los procesos cognoscitivos y afectivos”, (p 122) estos aspectos muestran que puede enriquecerse un entorno de trabajo al juntar diversas individualidades.

En opinión de Nielsen (2002) la complementariedad se logra a través de la interdisciplinariedad, las habilidades y capacidades de cada uno, que son tomadas como elementos integradores en las actividades. Dan una visión más amplia de las situaciones y permiten potenciar a su vez, las capacidades individuales. El equilibrio, está dado por la madurez que consigue el equipo y la cohesión interna. La división de labores, se logra por la misma complementariedad, aligeran las cargas laborales y se favorecen en la medida de la mayor confianza que rodea el grupo, favoreciendo así la mutualidad y la equidad de roles, manifiesta en la igualdad, incluso de género.

Nielsen, lo expresa claramente, “En el grupo de trabajo colaborador están vivos y se complementan estos canales e inteligencias diversos; el proyecto de trabajo se alimenta, se potencia y se enriquece, por la divergencia de los modos y las habilidades de pensamiento”. (2002, p 122). Las zonas de negociación, se van dando en la medida en que el equipo está abierto, no se considera como prioridad el individuo, sino el ambiente grupal. Finalmente, los procesos cognitivos y las emociones, se favorecen por el diálogo constante, la escucha y el apoyo mutuo que se presenta.

La presencia de la interdisciplinariedad dentro de los grupos favorece y amplía la visión de los equipos, ya que, como explica Nielsen (2002) enriquece la interacción dadas las distintas perspectivas provistas por la diferencia en la formación, siempre y cuando se vean cobijados por el diálogo. De igual manera, los canales de aprendizaje, según Nielsen (2002) son diferentes pero favorecen la complementariedad, proporcionando el medio apropiado para un beneficio generalizado. Los ambientes donde se forma la colaboración, requieren de sentimientos de colaboración, confianza, igualdad, según Nielsen (2002), otro miembro puede ser incluido en la medida que comparta estos sentimientos se convertirá en parte del sistema.

En un principio se estableció la colaboración docente como una normatividad creada en las instituciones, Shulman (1989) citado por Hargreaves (1994) explica cómo se homologaban las escuelas con las empresas y sugerían utilizar modelos de gestión que buscaban la descentralización de la autoridad, evitando que los administradores de las instituciones monopolizaran el liderazgo y fomentando compartirlo con los profesores.

También menciona Moreno (2006) que la colaboración puede ser un medio para implementar cambios dentro de las instituciones, dadas las relaciones y vínculos existentes entre los docentes y el compromiso y la responsabilidad que cada uno de ellos tiene con su actividad, los cambios y reformas pueden llegar a feliz término haciendo uso de ella.

Según Moreno (2006), la colaboración no es el proceso donde se pueda manipular al profesorado por parte de los miembros administrativos de la institución, teniendo como base los planteamientos políticos del gobierno central, pues eso lo podría llevar a generar una colegialidad artificial, definida por Hargreaves (1999) como aquella

impuesta y tiene su control centrado en la administración de la institución. Lo que se quiere es promover una colegialidad voluntaria.

En los centros educativos se van formando agrupaciones de docentes que por sus elementos en común y por el interés particular que ponen a su trabajo o por otras múltiples razones, se congregan conformando culturas de colaboración. Cada una de ellas puede poseer condiciones particulares que las hacen apropiadas o no para un entorno escolar, se describen y explican a continuación.

Culturas en las que se desarrolla el trabajo docente

Dentro de los entornos escolares se presentan formas de realizar los trabajos, de manera individual o de manera grupal, en muchas ocasiones esto está determinado por la institución o por cómo interactúan los individuos que componen la cultura del centro educativo. La literatura menciona varias entre ellas tenemos: colegialidad y colegialidad artificial, balcanización, individualismo, cultura del mosaico móvil y culturas de colaboración. A continuación se hace una revisión de cada una de ellas.

Colegialidad. Se define como al conjunto de personas que de manera muy apropiada trabajan coordinadamente y en forma colaborativa para obtener un bien común. (Jornet, Carmona y Bakieva, 2012). Monroy, López y Tapia (2012), establecen que la autoridad en cada miembro del grupo es igual. Pujadas y Durand (2002) menciona que en la Argentina, ha sido un modo de entender la participación de los profesores en la Universidad, Bess (1992, citado por Pujadas y Durand, 2002) establece que para que se dé la colegialidad se deben presentar dos aspectos importantes, uno que

se de en una organización, más que en una comunidad o sociedad y dos que dicha organización esté compuesta por profesionales.

Para que la colegialidad se dé se hace necesario la comprensión emocional de cada miembro al igual que sus motivaciones, objetivos e identidades según lo expuesto por Warren-Little, citado por Day (2006)

En la colegialidad, se desarrolla una observación constante en el grupo, conviven la práctica, la enseñanza, pero también la evaluación e investigación, hecho manifiesto por Day (2006), sin que repercuta en la pérdida de la individualidad, ya que el motor constante para cada uno es la pasión que siente por la labor que desempeña. Todo esto no podría ser mejor expresado sino por Hargreaves (1989, citado por Day, 2006), los gestos, chistes y miradas son señales manifiestas del entorno de comprensión y simpatía, el interés personal por cada miembro del grupo, en un coctel representado por la vida personal y profesional.

La colegialidad, puede presentar dificultades a la hora de implementarse, ya sea por el tiempo, porque se les dificulta a los docentes reunirse para trabajar juntos y porque muchos docentes no reconocen la colegialidad como algo en lo que se puedan involucrar, también se reconocen diferentes tipos de relaciones colegiadas, con objetivos diferentes y consecuencias distintas (Moreno, 2006).

La agrupación de los docentes va a depender según Hargreaves (1995) de tres aspectos en particular, el contenido cultural, la forma cultural y la estructura general, aquí definimos cada una de ellas.

- El contenido cultural, corresponde a los supuestos básicos, actitudes, valores y creencias que se convierten en la guía de cómo realizar las cosas,

creando lazos fuertes que integran a los miembros del grupo y los llevan a consensos.

- La forma cultural, se muestra como modelos característicos de las relaciones que existen entre los miembros del grupo y se manifiestan dentro y fuera de él.
- La estructura general, manifiesta en horarios, espacios y formas de trabajo, donde se observan las decisiones que como grupo suscitan o empantanar el trabajo entre los maestros.

En ocasiones la colegialidad se reconoce como inventada creando un ambiente falso de colaboración, dada su excesiva influencia por los directivos de las instituciones, manteniendo a los equipos en estructuras inmodificables y prefabricadas, que ponen límites y terminan dañando el proceso colaborativo entre los docentes (Hargreaves, 2003). La colaboración también puede estar dada por grados, puede ser, compartir actividades de preparación de clases, donde no hay trabajo conjunto; entonces, aquí la colegialidad se reduce y se ve limitada afectando el día a día, trabajos, rutinas, dando lugar a la colegialidad artificial. Fullan y Hargreaves (1997), a continuación se realiza una descripción de este tipo de colegialidad.

Colegialidad artificial. La colegialidad artificial es otro esquema de colaboración donde no se consigue el objetivo, aquí se observa un proceso simulado, la colaboración es lenta y no sigue el norte trazado, en esencia puede generar que las modificaciones buscadas en la institución, no logren los objetivos planteados, pues se siguen prioridades

diferentes, como lo menciona Fullan (1994) solamente adoptan la envoltura de la colaboración.

La mayor característica que manifiesta la colegialidad artificial es su dependencia administrativa, difiriendo así de la auténtica colaboración, ya que no surge de la espontaneidad del equipo sino se ve reglamentada por la administración de la institución, así lo manifiesta López (2003), generando por tanto una condición de obligatoriedad, ya sea clara o no, por ejemplo, si al unirse como equipo la administración ofrece algo a cambio, o si se hace bajo presión o amenazas, en ninguno de los dos casos, el impulso y la motivación que sienten los maestros dará la fuerza necesaria para que se logren los cambios pretendidos.

Otra condición particular que posee la colegialidad artificial, manifestada por López (2003) es la limitación de tiempo y espacio, ya que es establecida de manera obligatoria por el personal administrativo, está supeditada a un lugar en particular y a determinado tiempo, caso contrario de una auténtica cultura de colaboración donde no se tiene este tipo de límites.

Uno de los inconvenientes mayores de este tipo de colegialidad es el que reconoce Fullan (2002), y es la aceptación sin crítica de las decisiones del grupo, denominada por él como pensamiento gregario, todos los miembros apoyan lo dicho sin un ápice de divergencias, favoreciendo poco a poco su desintegración. Lentamente el trabajo del docente va en aumento, la citación a reuniones es constante para establecer la manera de realizar el cambio y el docente va viendo afectado su tiempo de trabajo, principalmente su tiempo para dedicar a la formación y enriquecimiento profesional, adicionalmente no se favorece la colaboración y se retorna a los procesos individuales.

Hargreaves (1996) lo describe como la transformación a un trabajo operativo de sus labores, intensificación de su labor que tarde o temprano va a influir en la calidad del servicio que se presta. Y finalmente el equipo de profesores no dispondrá del tiempo suficiente para compartir y relacionarse con los otros, por eso se habla de muerte o desintegración del equipo.

Curiosamente, la colaboración sería el remedio para sobrevivir a la intensificación de la labor, pero el ambiente y las condiciones de presión que siente cada miembro del equipo impiden que se mantenga, adicionalmente, no sienten motivación para hacerlo, solo un profundo cansancio.

Balkanización. Otro tipo de colaboración errada es la balkanización, definida por Fullan y Hargreaves (1997), como la conformación de grupos que se caracterizan por competir entre sí, dentro de los grupos se presenten subgrupos que se identifican por sus ideas, pero que no permiten una discusión abierta entre el grupo mayor, en ellos pesa más la competencia y las lealtades dentro del subgrupo que su apoyo a la institución a la que pertenecen, así lo explica Hargreaves (1997, citado por Day, 2006), estas, indudablemente no representan el tipo de colaboración que necesita una institución y mucho menos el ideal de colaboración que se busca dentro de un equipo de trabajo educativo.

En la balkanización, se atomiza el grupo en subgrupos, no se encuentran elementos en común, Hargreaves (1995, 1996) reconoce en ella cuatro características, la permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político.

- Permeabilidad reducida, es tal la separación que hay entre los subgrupos que parecen aislados, por lo tanto sus creencias y pensamientos difieren considerablemente de los de otro subgrupo.
- Permanencia duradera, se mantiene en el tiempo y no presenta modificaciones con el paso de los años, ellos siguen perteneciendo al subgrupo.
- Identificación personal dada por la vinculación al subgrupo, allí se va desarrollando la vida profesional del maestro y por tanto compartiendo así sus conceptos sobre enseñanza, sus estrategias y el tratamiento que dan a los alumnos.
- Carácter político, cada subgrupo puede adquirir un nivel de poder dentro de la institución, de esta manera, los beneficios que se puedan presentar puede ir ligados a su pertenencia o no al subgrupo favorecido, aumentando el conflicto intergrupalo

La balcanización genera entonces rivalidades y deficiencias en la comunicación, que en el entorno pueden producir fallas en el seguimiento a los alumnos, López (2003), incluso menciona cómo en algunas ocasiones la separación en grupos o departamentos la realiza la administración institucional y esto produce en ocasiones la pérdida de la visión de conjunto, Gimeno (1988) menciona como se establecen fronteras de conocimiento dadas las especialidades de los departamentos, creando vínculos grupales. Al separarse, los grupos en

pequeños subgrupos, se merma el compromiso con la institución y con los objetivos que se pretenden.

Como la iniciativa de la división grupal surge de la institucionalidad, Fullan y Hargreaves (1997) mencionan algunas medidas tomadas por los directores de los centros educativos para reducir los efectos negativos que trae la balcanización:

- Facilitar intercambios temporales de docentes entre diferentes centros.
- Ubicar docentes de diferentes edades en salones cercanos para favorecer el intercambio entre ellos.
- Favorecer intercambios entre grupos de docentes o estudiantes a diferente nivel.

Estas medidas pueden contribuir con la desbalcanización de la institución, pero en algunas ocasiones debe realizarse un trabajo más profundo ya que el proceso se encuentra muy acentuado.

Por fortuna Hargreaves (1996) establece algunas medidas para actuar en estos casos:

- Una de ellas estaría dada en la reducción o eliminación de las diferencias que existan entre las áreas, esto siempre que cuente con el visto bueno de la comunidad educativa.
- Si se han reducido las diferencias mencionadas en el apartado anterior, se pueden generar distribuciones organizativas distintas.

Para al final realizar un diálogo entre los grupos con el fin de

solucionar las diferencias y resolverlas en un ámbito más democrático, sin pugnas de poder.

Individualismo. Cómo una de las culturas de colaboración enunciadas anteriormente, esta se caracteriza por un trabajo aislado, tanto física como psicológicamente, donde no se presentan interacciones y las hay pero de manera fragmentada, superficial y ocasionalmente, según Monroy y colaboradores, (2012) ellos también mencionan que el trabajo manifiesta una responsabilidad individual y se desenvuelve privadamente, por lo tanto no se presentan espacios o tiempos compartidos con otros compañeros. No hay un apoyo entre los individuos y hay una marcada soledad profesional, aquí el maestro sólo se preocupa por su trabajo en el aula y por cumplir con sus responsabilidades, por eso se siente aún más esa soledad.

Por eso, Lavié (2004) menciona como ésta se da por condiciones del lugar de trabajo, por una expresión de un déficit psicológico o como el resultado de una elección individual y que se hace de manera voluntaria. Él mismo manifiesta que muchas pueden ser las determinantes que explican estos modelos y que en cuanto a los trabajos que se han realizado no dan una visión amplia de la situación sino ofrecen interpretaciones parciales del asunto.

Como condición del lugar de trabajo se describe que históricamente, las escuelas han mostrado un esquema particular de organización que lleva al maestro al aislamiento y la dificultad para interactuar con sus colegas, en esencia deben resolver solos sus dificultades pues el entorno escolar en tiempo y espacio no le da otra posibilidad.

Como expresión de un déficit psicológico, se plantea la posibilidad ligada a la competencia entre maestros, en determinados entornos solicitar apoyo puede interpretarse como signo de debilidad y el que proporciona el apoyo, manifieste una posición arrogante, olvidándose de la igualdad entre los pares, aquí lo que no se quiere es que el otro evalúe en sus capacidades al maestro que solicita la ayuda, dice Hargreaves (1980, citado por Lavié, 2004), básicamente se definiría como un problema de ansiedad del docente. En definitiva, Lavié (2004) manifiesta que estas dos pueden convertirse en un mecanismo de defensa del maestro en el que no se vulnere su práctica privada y no se vea sometido al escrutinio de sus colegas.

La última que se menciona dice que es una elección personal y se basa en que la institución presiona al docente y este es un mecanismo para contrarrestar la situación, Flinders (1988) lo plantea como una estrategia adaptativa que le facilita al docente enfrentarse a las dificultades dentro del aula y sobrevivir en el entorno, solo mantendrán una relación colegial en la medida que sea necesario y como solución a una necesidad urgente que se les presente.

Finalmente no se puede negar que como libre elección, consciente y voluntaria, el docente puede decidir trabajar en forma aislada de sus compañeros, como preferencia por su estilo pedagógico.

Cultura de mosaico móvil. Tomando como base sus características, de la Barrera (2007) la describe como una cultura flexible, con gran creatividad y capacidad de adaptación, perfeccionamiento continuo, comprometidas con el aprendizaje de sí misma y del entorno, que favorece la formación de personas para que sean

emprendedoras y actúen, pueden crear redes y alianzas y proyectos y no trabajan con responsabilidades establecidas por la administración de la institución. No se concentra el poder en una jerarquía y lo que se observa es un mosaico multidimensional, según Toffler (1990) citado por Hargreaves, 2001. Sin embargo la flexibilidad puede en ocasiones desdibujar los límites de las responsabilidades ocasionando que los objetivos sean móviles y no sea fácil su logro.

Cultura de Colaboración. El desarrollo personal y profesional de los docentes necesita para su construcción de la cultura de colaboración con el fin de crear una cultura profesional, Imbernón, (1994) citado por Herrán, (2008, p 116) expresa los siguientes argumentos al respecto:

- Es fundamento, medio y método que indirectamente favorece el proceso de desarrollo.
- Es algo deseado pues disminuye el estrés del profesor y evita su aislamiento, es decir da mayor seguridad profesional al docente, se convierte en el factor que ayuda al desarrollo de los individuos ya que los hace más reflexivos creando más oportunidades para su desarrollo personal y profesional tanto en los individuos como en los grupos.
- No es contrario a la cultura de la individualidad, sabiendo que hay docentes que trabajan solos y así mismo aprenden, la cultura de la colaboración puede realzar las acciones de los que trabajan dentro de esta cultura de la individualidad.
- Es contraposición a la cultura burocrática, generando equilibrio.

La cultura de colaboración puede estar sujeta a dos grupos de variables, como lo expresa Herrán, (2008, p 117)

- 1) Externas al profesor, tales como el clima social de la institución; la tradición que haya en la institución con respecto a la colaboración, incluyendo a los alumnos y sus familias; el liderazgo de la dirección, presencia de figuras positivas, como líderes o colaboradores; o negativas, líderes boicoteadores.
- 2) Subjetivas, como percepción de valores como compañerismo, respeto, amabilidad; motivación del maestro hacia la colaboración; antecedentes de apoyo y ayuda de otros y las relaciones interpersonales.

La cultura colaborativa tendrá efectos expuestos por Moral, (1997) y citados por Herrán (2008) que van a implicar, la construcción de roles nuevos para los maestros, generadores de su propio desarrollo; nuevas estrategias de entrenamiento por ejemplo el coaching; estructuras nuevas; tareas nuevas y culturas de investigación que promuevan el aprendizaje profesional como elemento indispensable de la vida dentro de la institución.

Un efecto que nos proporcionará la cultura de la colaboración manifiesto por Herrán (2008) es que si se aplica en el ámbito externo al aula se verá en el interior de la misma manifiesta de manera coherente. Dentro de los centros educativos, la colaboración formará células didácticas que van a mantener oxigenado y vital el tejido por el que está conformado la institución, siempre y cuando los directivos sean miembros que proporcionan suficiente apoyo para esto.

Finalmente para que la colaboración, se potencie y se logre el desarrollo tanto personal como profesional Herrán (2008, p 118-119) explica que se necesita de:

- La actitud, el conocimiento, la voluntad para mejorar, la reflexión, el deseo constante de alcanzar siempre lo mejor y la confianza entre las personas.
- La actitud crítica presente en el proceso comunicativo.
- La dirección no solamente entendida como el poder sino como el elemento líder de la acción
- Proyectos educativos o personales que generen interés y apoyo institucional.

Para que los profesionales en la docencia tengan un desarrollo apropiado y este se mantenga a lo largo de su vida como un motivador constante, se hace necesario el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje.

Ambientes de trabajo docente

La calidad puede considerarse como uno de los elementos indispensables para la formación de los estudiantes y más pensando en la inmensa necesidad de que sus acciones se traduzcan en el mejoramiento del mundo que vivimos, Antúnez (1999), describe que el trabajo docente y la colaboración entre ellos puede incidir en la calidad, la planificación y el desarrollo de las actividades creadas e impulsadas por los equipos. Tiene sus efectos en los grupos de estudiantes, mejoras en ayudas pedagógicas y preparación de clases; análisis de problemáticas y de sus soluciones, agrupación de criterios, reforzamiento de valores, todos estos elementos se vuelven constituyentes indispensables, ensamblados por el trabajo de equipos que colaboran entre sí.

Cuando se busca la calidad se quiere un desarrollo integral de todas las capacidades de la entidad, como lo menciona, Gento, Palomares, García y González

(2012), se busca que en ese concepto de calidad se perciban rasgos como: ajuste al objetivo propuesto, permitiendo su evaluación y valoración; particular a la institución y a los individuos que la conforman; auténtica, es decir adaptada a la peculiaridad de la institución; integral, incluyendo los componentes diversos en toda su dimensión que hacen de la institución un todo; suprema, avanzando con esto a la calidad total, difícil de lograr pero que busca la mejora continua y finalmente viable, aterrizándola a la realidad y a lo que las personas pueden alcanzar.

Los ambientes que se viven en las instituciones son esenciales para que se presente la calidad, aquellos ambientes donde las relaciones interpersonales mantienen un particular esquema de respeto, apoyo, calidad en cuanto a la experiencia de enseñanza aprendizaje, favorecen la mejora de las condiciones para que se realice el proceso en la institución.

En esencia la búsqueda de la conformación de una comunidad está en la formación de una cultura propia, Day (2006) lo plantea como un conjunto de valores, creencias que representan a la institución, aquí se da la visión que la institución tiene de sí misma y de sus miembros. Fullan y Hargreaves (1997) plantean la cultura como el de hacer las cosas y la manera en que los miembros de un grupo se relacionan entre sí, estas culturas poco a poco han de fortalecer los entornos de trabajo, los dos autores consideran que el poderío de una cultura como esta puede tener mucha influencia en los cambios e innovaciones dentro de las instituciones.

Dentro de la colaboración docente, se puede decir que en aquellos ambientes donde los profesores sienten su compromiso con el trabajo, se favorecen condiciones de organización y generan el motivador constante que hace que una institución de un giro

hacia la calidad, Navarro, Ortega y Martínez (2009). De igual manera, la mejora en los procesos de aprendizaje se tiene como otro factor que afecta la calidad. Es de destacar que el ambiente que se genera entre docentes, puede ser una motivación también para los alumnos, generando en ellos entusiasmo por su aprendizaje.

Por esto se habla que la cultura de la institución influye en los equipos de trabajo, Day (2006) menciona que el exceso de supervisión y control de los altos mandos, puede generar en los docentes la sensación de desconfianza que se traduce en desánimo y la más grave, la reducción en el compromiso del profesor con la institución y la subsecuente pérdida del orgullo por pertenecer a esta.

Liderazgo

Dentro de una institución se hace necesaria la presencia de otras cualidades como el liderazgo, que servirá de apoyo a los grupos de colaboración entre los docentes, así veremos algunos de esos tipos de liderazgo que se pueden encontrar en las instituciones educativas, directivo, educativo, administrativo, centrado en el aprendizaje y transformacional.

Para el desarrollo de un adecuado ambiente de trabajo es indispensable el liderazgo como elemento clave. Según Uribe (2005), este es necesario para planear la manera en que la institución prevé su funcionamiento en un ambiente de cambio, por esto no debe estar relacionada exclusivamente con la parte administrativa, también debe incluir a los docentes como miembros importantes de la institución, generadores y promotores del cambio.

De igual manera, Uribe (2005) sostiene la importancia del fortalecimiento en el liderazgo, como factor esencial para la mejora de la gestión de toda institución educativa. En general, se diría que realizando una labor se favorece la otra. Este mismo autor señala que dentro de las instituciones, hay docentes que por sus características particulares son líderes y facilitadores de procesos, se pretende entonces que con ellos se puedan realizar de mejor manera, estos procesos y por tanto obtener los objetivos de cambio programados.

Pero, lo que menos se desea es crear un liderazgo personalizado, descrito por Fullan: “En la medida que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder” (1993, p127), por eso se dice que se recurre al liderazgo personalizado, porque el entorno no ha favorecido ese liderazgo grupal y no se presenta otra opción. Este proceso es esencial como parte de la formación docente, que tendrá su efecto en todo el conjunto y repercutirá en la dinámica de la institución.

Todo cambio dentro de las escuelas no sucede de un momento a otro, necesita de un proceso que involucre, modificaciones en el pensar el actuar y en las estrategias para hacerlo, (Fullan, 1993; Hargreaves, 1996), pero que dentro de esos cambios el punto clave es la organización y cómo se involucre a esta en el proceso.

De esta manera, se va involucrando la colaboración como ingrediente indispensable en los procesos de cambio. De la misma forma, el liderazgo va actuando en la institución, de acuerdo con Bolívar (1997) se promueven las condiciones internas del centro educativo de tal manera que ayuden al desarrollo del cambio, cada líder en su

equipo, establece la visión de grupo y las tareas a realizar, incluyendo el pensamiento crítico, como factor que contribuye a un cambio sin sesgos, de igual forma, el liderazgo puede ser un dinamizador, en la medida que favorece, los procesos de autoevaluación, permitiendo el descubrimiento de dificultades y su ajuste o modificación dentro de la realización, todo dentro de un ambiente que involucra al equipo y que los hace partícipes de su propio cambio. Al crearse este ambiente, se construye un entorno particular, un entorno con una identidad, una cultura, que con sus características propias favorezca la creación de una comunidad de aprendizaje.

En el año 2009, una investigación asesorada por Stephen Anderson de la Universidad de Toronto, sobre Liderazgo directivo y resultados de aprendizaje, dirigida por José Weinstein y coordinada por Gonzalo Muñoz de la Fundación Chile, establece como el liderazgo educativo poco a poco se va introduciendo en el debate que se hace sobre mejoramiento de establecimientos y sistemas escolares, con él, se busca la creación y el desarrollo de ciertas guías que en los entornos educativos se pueden trabajar con los líderes institucionales, para movilizar a los miembros de esa comunidad educativa. A través de este liderazgo, se puede mejorar la calidad de la educación haciéndose visible en el aprendizaje que adquieren los estudiantes.

Así plantean el liderazgo educativo, como aquel elemento que la dirección escolar emplea y que van a redundar en el trabajo de los profesores y en las condiciones del mismo y por supuesto en el aprendizaje de los alumnos. Por esto Bolívar (2010) explica que en la actualidad se vive un momento de cambio en cuanto al liderazgo, se está pasando de un esquema con líneas de jerarquía y control a uno de más transformación

donde se distribuye y se delega, aquí no sólo se mejora el liderazgo como tal sino que se tiene presente el interior de la institución educativa.

El liderazgo pedagógico o educativo, conjuntamente, plantea la necesidad de gestión, pero también de verificar el proceso de enseñanza, así lo describe Rodríguez-Molina (2011) su actuar tiene efecto tanto en los maestros como en los estudiantes, aquí el trabajo se centra en los aspectos que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo aquí la práctica docente.

En Chile, en un estudio realizado por el Ministerio de Educación, (2008) citado por Rodríguez-Molina (2011, p 257), aquellas instituciones educativas que utilizan el pedagógico se caracterizaban por llevar a la práctica acciones como:

- Ajustar su estilo a las necesidades que tienen.
- Gestionar y liderar cambios en la disciplina de la institución.
- Administrar y ejecutar tareas concretas y prácticas
- Son autocríticos
- Realizar seguimiento y control al trabajo del docente.
- Innovar.
- Tienen proyección a futuro.
- Son más optimistas.
- Son más técnicos.

Estas acciones, permiten el desarrollo de escuelas eficaces ya que promueven permanentemente el desarrollo de todos los miembros de la comunidad, así lo explica Murillo (2003), citado por Rodríguez-Molina (2011), por esto los directivos

constantemente visitan el aula, observan apoyan y supervisan las actividades tanto de docentes como de los alumnos.

Otro tipo de liderazgo es el administrativo, donde el director de la escuela posee todas las condiciones para atender todos los asuntos que se relacionen con el funcionamiento de la institución, a través de sus conocimientos y destrezas, entiende y mejora la organización de la escuela así lo plantea Castillo (2005) como una de las nuevas tendencias en el campo de la administración educativa.

Según lo menciona Bolívar (2010), es posible llevar un liderazgo administrativo junto con uno pedagógico o educativo, pero en algunas ocasiones el atender al primero puede implicar desatender al segundo.

Por esta razón ahora se busca un liderazgo centrado en el aprendizaje, países como Chile y España a través de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) buscan intervenir en este tema por medio de un programa conocido como “Mejorar el liderazgo escolar” por ser esta una prioridad en los programas de política educativa a nivel internacional, como plantea Bolívar.

En esencia lo que se pretende es que a partir de las directivas institucionales se mejore la labor del profesorado y con esto el de toda la institución, para así impactar en el aprendizaje del alumnado, Weinstein (2009) citado por Bolívar (2010).

Este liderazgo centrado en el aprendizaje, según Macbeth, Swaffield y Frost (2009), citados por Bolívar, (2010, p 15), posee cinco principios:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad.
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje.

- Promover el diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje.
- Compartir el liderazgo.
- Y una responsabilidad común por los resultados

Con esto también se quiere promover dentro del profesorado la cooperación y cohesión, el desarrollo de la comprensión y la visión de lo que se quiere lograr y el sentido de hacer bien las cosas.

El programa apoyado por la OCDE (Bolívar 2010, p 15) busca cumplir cuatro líneas de acción, con el fin de mejorar la calidad docente:

- Definir las responsabilidades.
- Distribuir el liderazgo escolar.
- Adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz.
- Y por último hacer del liderazgo una profesión atractiva.

También se habla de otro tipo de liderazgo, el transformacional, que plantean Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999) como el que más se adecúa a las organizaciones educativas que aprenden, por su ideal para obtener metas comunes. Este liderazgo se caracteriza por ser comunitario y democrático, favoreciendo procesos de flexibilidad e inclusión, con carácter carismático y visionario y se enfoca en el ejercicio a través de significados en común para la organización.

En el liderazgo transformacional se pretende comprometer a la comunidad a una renovación constante tanto de valores y metas mejorando así la eficiencia y la efectividad en todos los procesos dentro de la institución.

Este tipo de liderazgo difiere del conocido como pedagógico o instructivo pues este último se relaciona más con actividades como supervisión, según lo describe Salazar (2006).

Este tipo de liderazgo surge en la década de los noventa en el campo empresarial pero prontamente se traslada al entorno educativo. Como lo describe Salazar (2006) aquí el líder reconoce los valores y potencialidades de los miembros del grupo, orientando a realizar una transformación en las creencias, actitudes y sentimientos de los miembros de la organización, generando una modificación en la cultura institucional. Es aquí donde el líder va a generar una visión que le da especial sentido significancia a los objetivos y acciones que tiene la institución.

Hacia el año de 1994 Leithwood (1994) observa que los desafíos para el futuro que trae la educación no pueden manejarse a partir del liderazgo instructivo, que pretendía verificar el cumplimiento de la institución a través de la supervisión, aquí lo que se busca es enfrentar los cambios que se aproximan y esto conlleva la generación de compromisos con los miembros de la comunidad educativa, por esto Leithwood (1994, p 57-60) plantea algunas características que una organización escolar debe tener presente:

- Propósitos, como un consenso de los aquí involucrados.

- Personas, en pos de la mejora de los mismos.
- Estructura, con mayor autonomía de parte de los docentes y una descentralización de las responsabilidades.
- Cultura, con la promoción de algo propio y elaborado conjuntamente.

Así mismo Leithwood, según Salazar (2006, p 7-8) establece ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión. Las dimensiones de liderazgo se describen como:

1. La construcción de una visión de escuela, que proporcione a todos, sentido e intención a la realidad que viven, aquí el líder guía y dirige para que la visión de la institución se lleve a cabo por medio de actividades que todos los individuos involucrados realizan.
2. El establecimiento de metas centrales de la institución.
3. Proveer estímulos intelectuales, generando en el personal autoevaluación de su práctica y promoviendo la inclusión de nuevas experiencias y estrategias para el desarrollo profesional.
4. Ofrecer apoyos individualizados, como soporte en los momentos en donde se presentan problemas y en la adquisición de los recursos que permitan el desarrollo de todos en la institución.
5. Proporcionar modelos de las mejores prácticas, según los valores institucionales.
6. Inducir a la obtención de excelentes resultados, generando compromiso y desarrollo profesional.

7. Construcción de una cultura escolar productiva, donde el aprendizaje continuo, favorezca el trabajo en equipo y el compartir de experiencias.
8. Desarrollo de estructuras con participación en las decisiones, involucrando a todos los miembros de la comunidad.

Las dimensiones de gestión incluyen:

1. Preocuparse por el personal, desarrollando el gusto por el trabajo.
2. Apoyo instructivo
3. Monitorización de las actividades escolares
4. Construcción de relaciones con la comunidad, de tal manera que sea una comunidad integral.

Finalmente, Salazar (2006) plantea que este tipo de liderazgo, exige mucho de todos los miembros de la comunidad educativa y sus resultados se pueden medir en el cambio de mentalidad de los docentes y su interacción con los estudiantes.

Comunidades de aprendizaje

Según Day (2006) una comunidad de aprendizaje es una red de maestros que se apasiona por su labor, respeta y quiere a sus alumnos, toma en serio sus necesidades y busca su aprendizaje e inclusión. Day plantea, citando a Harrel (1996) que esta red de maestros logra vincular muy especialmente los dos elementos clave en la enseñanza, los alumnos y la asignatura, conectándolos de tal manera que los estudiantes salen enriquecidos en el proceso y el maestro satisfecho de la labor cumplida. Louis, Kruse y

colaboradores (1995), citados por Day (2006, p 154) identifican dentro de estas comunidades cinco características esenciales:

- 1) Las normas y valores compartidos, adquiridos por medio de las relaciones interpersonales y la identificación que como equipo van logrando
- 2) El diálogo reflexivo, producto de la convivencia, del día a día, del trabajo diario.
- 3) La práctica compartida, establecida con el quehacer diario, que promueve el intercambio con otros docentes, la crítica objetiva y la difusión de estrategias que mejoren el ejercicio.
- 4) La atención centrada en el alumno, pues sólo él, es la esencia que tiene el proceso de enseñanza y finalmente
- 5) La inclusividad, como componente adquirido recientemente, que manifiesta un mayor equilibrio en el proceso educativo, permitiendo, la participación de todos en la formación y el crecimiento como individuos, en un área específica y en su esencia como seres.

Las comunidades de aprendizaje son a ojos de McLaughlin y Talbert (2001) el entorno más apropiado para que un docente crezca y realice cambios en su profesión, ya que aun sintiendo que el esfuerzo que realizan diariamente es grande, su entusiasmo y compromiso es mayor y los involucra en el proceso augurándoles un éxito propio y compartido.

Diversos hábitos de los grupos pueden interferir en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, como son los siguientes según lo presenta Antúnez (1999):

- El limitar la tarea del educador a la función docente, sin dejar un tiempo para que comparta con la comunidad y con sus colegas.

- Impedir desde la administración, los horarios que favorezcan los encuentros y el intercambio entre los miembros de la comunidad.
- Rivalidades o conflictos previos presentes dentro del grupo, que no han presentado solución.
- Temores de los miembros de la comunidad, por quedar en evidencia ante los otros, de deficiencias en sus procesos o su formación.

Para Antúnez (1999) en la relación de directivos y docentes surgen también hábitos que afectan a la comunidad, como son: La falta de comunicación, los problemas de transparencia, o la falta de información, compadrazgo, formación de grupos cerrados e inequidad en el trato, estos promueven errores en la comunidad por aislamiento o distanciamiento, preferencias, incluso con docentes recién llegados a la institución.

Estas situaciones tienen como base que el grupo directivo, permite el aislamiento como si fuera inevitable, sin ejercer su naturaleza directiva; reiterar hábitos en las reuniones; no atender a los profesores nuevos que recién se incorporan a la institución y por último, no dan a conocer sus acciones por fuera de la institución, desempeñando la tarea propia de su labor cuando trasciende los muros de la organización.

Por estas razones es indispensable que se promuevan dentro de las comunidades algo que Day (2006, p. 157), reconoce como cualidades relacionales que son: respeto, afecto, inclusividad, confianza, potenciación y compromiso.

- El respeto involucra cortesía entre los miembros de la comunidad.
- El afecto, el reconocimiento de la importancia de cada individuo y su valor dentro del grupo.

- La inclusividad, garantizando la participación activa de todos los elementos, docentes, alumnos.
- La confianza, como manifestación de aprobación de la relación y las mejoras que se pueden incluir en el desarrollo profesional, sin ánimo de criticar u ofender;
- Potenciación en la medida que se sientan involucrados como miembros participes del grupo, donde tienen voz y voto y su sentir está presente
- El compromiso creado por el sentimiento de unión a la institución, la identificación con sus valores y principios creando casi, una familia.

No se puede negar, que el mayor reto planteado por Day (2006) dentro de una comunidad de aprendizaje es el hecho de mantener la pasión en el grupo cuando las necesidades del entorno, ya sea alumnos o sociedad, se modifican y más aún a medida que los docentes se hacen mayores y no fluyen de la misma manera, que cuando jóvenes. Si la comunidad no ha tenido un desarrollo apropiado, mantener el gusto por lo que se hace y el disfrute por la actividad, se verán disminuidos.

En Holanda se realizó una investigación sobre relaciones entre colegas y la cultura de la escuela, por Imants, Tillema y de Brabander, (1993) que mostró una fuerte relación entre la autoeficacia, la cultura y el mejoramiento en la escuela, ligándolo con el aprendizaje del maestro, lo anterior se observa en la siguiente figura:

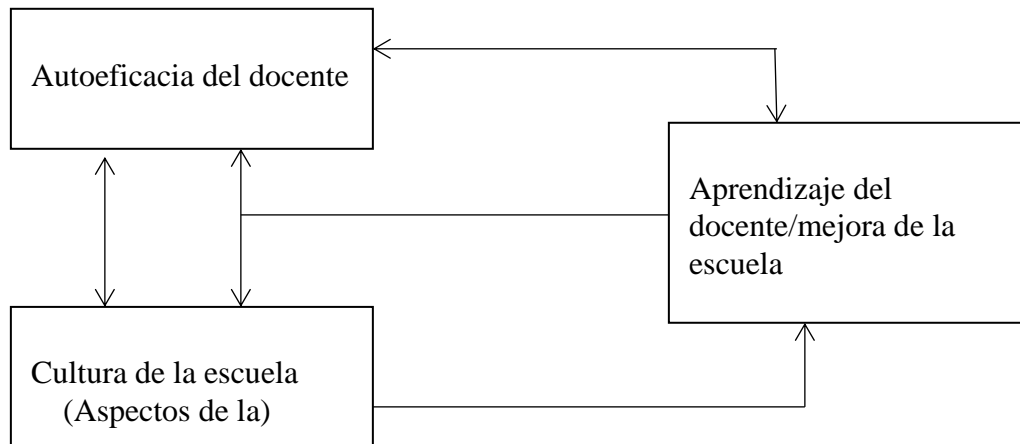


Figura 1. Relaciones dinámicas entre (a) aprendizaje del docente y mejora de la escuela, (b) autoeficacia del docente y (c) cultura de la escuela. (Imants y cols, 1993)

En la figura 1 se observa, como la autoeficacia definida como la influencia positiva que puede tener un docente sobre su ejercicio (Bandura, 1997) tiene efecto sobre el aprendizaje propio y la mejora del lugar donde se desenvuelve, a su vez termina influyendo en la cultura de ese sitio y en su propio proceso.

Finalmente, debemos agregar que un elemento clave en la comunidad educativa, es la confianza relacional, definida como la dependencia mutua a través de un conjunto de interrelaciones grupales, Bryk y Schneider (2003, citados por Day, 2006, p 166). En un estudio realizado por estos autores, se determinó que la confianza relacional puede tomarse como un indicador de éxito, en un entorno cada miembro tiene sus responsabilidades y las asume, al igual que mantiene expectativas con relación a las

responsabilidades de sus compañeros. Para que la confianza relacional se pueda comprender es necesaria la presencia de cuatro cualidades:

- El respeto, donde se escucha y se tienen presentes las opiniones de los otros
- La consideración personal, que muestra la disposición de los miembros para ir más allá de los requisitos mínimos de las labores asignadas, acercándose a los otros.
- La competencia en las responsabilidades fundamentales del rol, contando con la confianza de que los otros se mantendrán integrados en un proceso creativo y participativo, rodeado de valores que mejoren la calidad de la institución.
- La integridad personal, como la confianza grupal por que la moral y la ética es la línea de compromiso por la educación.

Aquellas instituciones que cuenten con líderes que disfruten su vocación y sientan pasión por la labor que realizan, serán organizaciones que tengan una real comunidad de aprendizaje (Day, 2006).

Desarrollo Profesional Docente

El profesor es un factor muy importante en la calidad de la educación que se brinda en una institución, por esta razón se hace indispensable la formación profesional continua permitiendo así que el docente se encuentre al nivel de las exigencias del entorno. Fullan (1990 p. 3) lo define como “cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros”, para Day (1999), en el desarrollo profesional van las experiencia de aprendizaje naturales o

planificadas que directa o indirectamente benefician a los individuos o instituciones, alcanzando con ellas la calidad de la educación en el aula. Aquí los docentes solos o acompañados, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como responsables del cambio.

Se concibe que el resultado del desarrollo profesional, será un cambio en las prácticas de enseñanza y en el pensamiento del cómo y porqué de la práctica, dado el proceso de aprendizaje, Marcelo (2009), para que se de este proceso debe haber una interacción con el contexto que se vive, ya sea espacial, el ambiente social, organizacional y cultural, en él se suceden diversas interacciones que envuelven a sus compañeros, el personal administrativo de la institución y los padres de familia. Las condiciones pueden promoverlo o inhibirlo. El contexto temporal también influye ya que cada docente centra su atención en un tema diferente según el momento de la carrera que esté viviendo.

Las modificaciones que se presentan en las escuelas generan modificaciones en la cultura organizacional de los docentes, ya el trabajo aislado no puede ser la respuesta y se hace necesario el desarrollo del trabajo en equipo, que permita actuar sobre problemas como la diversidad del alumnado, las exigencias de las instituciones, los cambios en el mercado laboral y la importancia de mantener una formación a lo largo de la vida, esto lo menciona Marcelo (2002) como factores que favorecen este cambio.

Por esto, Montecinos (2003, p 108) plantea una concepción del desarrollo profesional docente: “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”,

de esta manera, el maestro se encontrará listo para enfrentar los cambios organizacionales y culturales.

Entre las varias características que puede tener la formación, para renovar las prácticas pedagógicas y que tendrán efecto finalmente en los alumnos, están las actividades que animan la colaboración, buscando que los docentes compartan sus conocimientos, Marcelo (2002), explica como a través del trabajo en equipo es más fácil para el maestro tener acceso al conocimiento que está entre los pares, estos terminan promoviendo a los compañeros como líderes que guían el aprendizaje grupal.

Se señala entonces, el profesionalismo como el desarrollo de una actividad de calidad, comprometida con los alumnos, generada a través de la capacidad de los individuos y las instituciones en un ambiente de colaboración Marcelo, (2002). Por eso Hargreaves y Goodson (1996) sugieren que este profesionalismo extendido emplaza a los docentes para que ellos trabajen en equipo, colaboren y planifiquen en grupo, al igual que cumplan funciones en la formación inicial de los docentes y ésta basada en la institución.

La colaboración y varias de sus formas, la investigación acción, la enseñanza en equipo y otras pueden crear un ambiente dentro de las instituciones que beneficie el proceso de aprendizaje, así lo describe Marcelo, (2002) como el cimiento del cambio dentro de ellas.

Fortalecimiento de Comunidades de Aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje, son grupos que aprenden juntos, ellos se encuentran comprometidos en este proceso y no solo por ellos sino para la comunidad en

la que se desenvuelven, así lo describe Molina (2003), en esos grupos se destacan el compromiso y la reciprocidad que permite la presencia de acciones que espontáneamente van a representar beneficio para todos.

Las comunidades de aprendizaje pueden estar formadas por diferentes grupos, los que integran internamente la institución, otros donde se incluyen miembros externos a la organización, así lo explica Molina (2003), dentro de estas variantes se puede incluir las comunidades profesionales de aprendizaje, integradas por profesionales de la enseñanza, ellos tienen como base su crecimiento profesional, son comunidades autónomas e independientes, autoreguladas e involucradas en el trabajo y el aprendizaje, pero en esencia su finalidad es la mejora de la educación. Gibbons (1998) citado por Molina (2003) en la medida que se apoye su creación, este puede ser uno de los principios para los proyectos de cambio educativo.

Las comunidades de aprendizaje se constituyen entonces en el ambiente propicio de la universidad para el aprendizaje como sostiene Fried (1998) citado por Molina (2003). De igual manera Molina (2003) mencionando a Tinto (1999) y Saba, (2000) manifiesta como esta se constituye en una herramienta para la permanencia del estudiante en el sistema tradicional o a distancia.

Con su formación se promueve dentro de las instituciones el aprendizaje, vinculando no sólo a los estudiantes y docentes, también se incluyen las familias y se favorece un aprendizaje continuo, manifestado por Brown (1997) y citado por Molina (2003).

Un elemento fundamental en los procesos colaborativos y en el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje es sin duda la confianza, este valor mejora las

relaciones y se mantiene como base para un proceso de crecimiento, pero no es el único, Day (2006) confirma que es importante la creación de valores personales que favorezcan los cambios culturales para la generación de cambios en la estructura. En esencia considera que hay que buscar más un desarrollo integral del individuo, con el fin de que este influya en la comunidad de aprendizaje. Solo en el momento en que dicha comunidad, sea capaz de reflexionar críticamente y se comprometa apasionadamente con la labor que realiza y con su propio crecimiento personal, se tendrá a la comunidad capaz de generar los profesionales de la docencia que tanto busca esta nueva sociedad del conocimiento.

Para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje, Molina (2003, p 237-238) hace especial énfasis en elementos como:

- Inversión en las personas, el capital social es construido, en la medida que se considere a los individuos de las instituciones como esenciales y se beneficie con su formación, en la mejora en el proceso de aprendizaje se refuerza en aspectos distintos como las experiencias y el lenguaje compartido, la confianza mutua, el autodesarrollo y la identificación con la comunidad.
- Ambiente enriquecedor, aquel donde la cooperación mutua, el apoyo emocional, el crecimiento personal y la reunión de esfuerzos, convierte este medio en una red de apoyo que fomenta el aprovechamiento de oportunidades y la reducción de riesgos a la hora de hacer cambios.

- La construcción social del conocimiento, presentando interacción entre los miembros de la comunidad, aquí se busca mayor actividad social en el aprendizaje para el desarrollo de esta.
- Aprendizaje compartido, las experiencias de aprendizaje y el conocimiento se comparte, creando un aprendizaje colectivo, formado por las experiencias comunes y las prácticas que los miembros comparten, se presenta un diálogo reflexivo y un análisis de las situaciones, existe la colaboración en la toma de decisiones, la enseñanza y la planificación.
- Perspectivas múltiples, la presencia de participantes diferentes, crea un entorno enriquecido con tal diversidad, por eso es importante generar mayor variedad en enfoques y perspectivas que acoja a todos los participantes.
- Centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante, aquí se recalca en los tres componentes: El aprendizaje de colaboración, el del maestro y el del estudiante, en estos tres casos deben aprender a través del trabajo en conjunto, velar por la mejora en la educación y finalmente los maestros deben comprometerse a enfocar su trabajo en el aprendizaje de sus alumnos.
- Tamaño reducido, la efectividad de este trabajo se ve de mejor manera en grupos de tamaño pequeño, ya que en ellos el ambiente facilita entre otras cosas, la colaboración entre docentes y las relaciones entre maestros y estudiantes. Hay mayor orden, seguridad y asistencia escolar; participación y satisfacción de padres; los maestros están más a gusto con su trabajo.

Apoyándose en principios que promueven el aprendizaje, Brandt (1998) planea las condiciones que se deben tener presente para que una comunidad de aprendizaje logre sus objetivos. En la tabla 1 que se encuentra a continuación se plasman las condiciones que potencian el aprendizaje en la escuela, presentado por Molina (2003).

Tabla 1.
Condiciones que potencian el aprendizaje en la escuela, con los aportes de Brandt (1998), elaborado por Molina, (2003).

CONDICIONES QUE POTENCIAN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA	
Principios de aprendizaje:	Las escuelas como COMUNIDADES DE APRENDIZAJE deben:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las personas aprenden lo que es significativo para ellas 2. Aprender es desarrollo 3. Las personas aprenden si aceptan metas desafiantes pero posibles de lograr. 4. Mucho aprendizaje ocurre a través de la interacción social. 5. Las personas aprenden diferentemente unas de otras. 6. El aprendizaje que tiene éxito implica usar estrategias que deben aprenderse. 7. Las personas aprenden construyendo nuevo conocimiento sobre el ya logrado. 8. Las personas necesitan retroalimentación para aprender. 9. Un clima emocional positivo fortalece el aprendizaje. 10. En el aprendizaje influye el ambiente total. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener estructuras motivadoras que animan la conducta deseable 2. Tener miembros capaces de identificar con exactitud las fases del desarrollo de la organización 3. Tener metas compartidas desafiantes pero posibles de lograr. 4. Intercambiar información frecuente con fuentes externas relevantes 5. Recoger y tratar información del mejor modo para satisfacer sus intereses. 6. Refinar continuamente sus procesos básicos. 7. Tener una base de conocimiento institucional y procesos para crear nuevas ideas. 8. Conseguir retroalimentación de los productos y servicios. 9. Tener una cultura organizativa de apoyo. 10. Ser sistemas abiertos, sensibles al ambiente externo.

A través del diálogo constante se logra que los miembros del grupo, busquen la comprensión común y examinen las diversas alternativas que se les presenten, revisen las diversas perspectivas que presente el grupo y de aquí surja un aprendizaje colectivo.

Los profesores que constantemente, revisan y reformulan los valores propios y de la comunidad, que tienen presente su entorno social y buscan que la educación influya sobre dicho entorno. Comparten experiencias y se enriquecen con la comunicación que tienen con el mundo escolar y el no escolar, que están en constante búsqueda de conocimiento, actualización e investigación. Son solidarios con sus compañeros, mantienen una autoestima alta, son líderes, manejan una respuesta adecuada en las situaciones difíciles, serán aquellos maestros dispuestos para el cambio, promotores y ejecutores del mismo.

De igual manera, serán miembros de un equipo docente, que tiene la colaboración como elemento clave de su desarrollo, de estos debe ser el mundo educativo, por esto Day (2006, p 192) sostiene que “la pasión no es un añadido, sino que ha de estar en el centro de la enseñanza”, así solo a través del constante crecimiento de esta pasión, los maestros podrán tener un mayor y mejor efecto en sus alumnos.

Algunas Investigaciones acerca de Colaboración Docente

Culturas Institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela por Maritza Sánchez Moreno y Julián López Yañez (2010). Es un estudio realizado sobre culturas organizativas de tres centros educativos, los casos se tomaron de un estudio mayor, realizado en España y se tuvieron presentes instituciones de Sevilla, esta investigación de tipo monográfico, mostró como en dos de los establecimientos existen culturas cohesionadas, reconocidas por la comunidad, donde se presentan un liderazgo de los directivos que favorece la formación de valores de trabajo compartidos, de colaboración y de profesionalidad de los docentes, en la otra institución estudiada las

características encontradas, permitieron hacer contraste y determinar así elementos que pueden favorecer o perjudicar los cambios en las escuelas y su permanencia en el sistema.

Colaboración entre profesores. Algunas condiciones y factores que la hacen posible al interior de algunas escuelas públicas. Miguel Navarro Rodríguez, Manuel Ortega Muñoz y Luis Manuel Martínez (2009). Esta investigación se realizó en el Estado de Durango en México en cinco escuelas públicas de primaria, participaron 15 profesores, para el presente estudio se empleó como metodología la investigación-acción, en ella se realizó la primera fase de diagnóstico donde se identificaron condiciones indispensables para iniciar procesos de colaboración docente, entre estos, el ambiente afectivo, el respeto, la comunicación entre pares y la disposición hacia el trabajo y factores propiciadores como el liderazgo académico, la apertura y diversidad y la cultura de la profesión.

El proceso de colaboración docente y sus alcances en la práctica educativa. Leticia Amelia González Galbraith, Josefina Bailey Moreno y Manuel Flores Fahara (2011). El presente estudio se realizó en una escuela primaria pública donde se implementó un nuevo diseño organizacional, para este estudio se utilizó un enfoque cualitativo naturalista. Los resultados mostraron que se presentó un proceso colaborativo dado los cambios que se presentaron en la organización, se observó una mayor integración entre los maestros, caracterizada por la formación de equipos que tenían como distintivo apoyo mutuo, compromiso y una enseñanza proactiva e integrada del curriculum. Desafortunadamente los cambios no fueron permanentes pues las condiciones que se presentaron en la escuela no fueron favorables.

Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas: un estudio de caso colombiano por Análida Pérez Cardona, Irma Perea-Henze y Manuel Flores Fahara (2013), esta investigación se realizó en Colombia en el departamento de Sucre, en la ciudad de Sincelejo y tenía como objetivo conocer los factores que pueden influir en la formación y el funcionamiento de las comunidades de práctica de los docentes de primaria, para esta investigación se utilizó el estudio de casos empleando un enfoque cualitativo. Los principales resultados mostraron que en la institución existe una comunidad de práctica formal, reglamentada por la institución, donde existe un ambiente de trabajo agradable y de respeto pero no se caracteriza por iniciativas de los profesores sino por la reglamentación del establecimiento educativo. Adicionalmente no existen las comunidades de aprendizaje informales pues los maestros no presentan iniciativas propias. La comunidad de aprendizaje aquí posee las características que identifica Hargreaves como colegialidad artificial, donde prima la obligatoriedad de la colaboración, establecida por el centro educativo, incluso en el tiempo y espacio para realizar la implementación de las actividades.

Las nuevas universidades. El fenómeno de comunidades de aprendizaje en línea por Alejandro Miranda y Felipe Tirado (2012), en esta investigación se buscaba observar y analizar los fenómenos de aprendizaje por colaboración en una comunidad virtual con el fin de comprender dichos fenómenos y que elementos pueden ayudar a la planificación de la formación en dichas comunidades. El estudio se realizó en un marco conceptual creado desde la Teoría de la actividad histórica cultural, empleando minería de datos y visualizaciones. Como resultados se observó la modificación en el modelo que se tiene establecido como estructura educativa, ya no se trabaja como profesor y

alumno, sino como una comunidad de aprendizaje, que construye el conocimiento a través de la comprensión del mismo, de igual manera el conocimiento ya no solo se encuentra en los medios tradicionales, sino que aparecen, internet y las redes sociales como nuevos elementos de distribución del mismo.

La nueva concepción de las nuevas universidades lleva a verlas como instituciones con mayor cubrimiento, con comunidades de aprendizaje que se organizan en torno a un tema que orienta la actividad que se desarrolla, se observa la presencia de valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el trato cordial, donde no existen jerarquías establecidas y cada quien sigue normas y asume sus tareas y responsabilidades.

En el capítulo aquí desarrollado se observó a través del pensamiento de diversos autores como la colaboración no es simplemente un proceso donde las personas comparten, es un proceso donde un grupo de individuos, trabajan, unen esfuerzos, identifican objetivos, trazan estrategias, desarrollan actividades, promueven su crecimiento y el de la institución, se consolidan como personas, sociales y profesionales que íntegramente pretenden mejorar su ejercicio en favor de los estudiantes con los que diariamente tienen contacto, formando lazos que fomentan el crecimiento en últimas de mejores ciudadanos.

Des-mitificando el trabajo en grupo entre docentes de educación superior por Carola Hernández-Hernández y Milena Benitez-Restrepo (2011) , una investigación cualitativa realizada a un grupo de docentes que diseñan e implementan un curso socioconstructivista para el ciclo de formación básico en la Universidad de los Andes en Bogotá-Colombia, en el trabajo se ve desde la perspectiva docente los diversos

aprendizajes que perciben con la creación del curso y el impacto que este tiene en otras prácticas de los profesores. Como resultados se obtiene como las prácticas docentes y la ayuda en su cualificación se ven influenciadas con los espacios para socializar, de igual manera romper el aislamiento de los profesores sobre todo en el contexto de educación superior donde el trabajo en solitario es lo más común.

En el presente capítulo se describieron los diferentes tipos de colaboración, la influencia que tienen los grupos y el liderazgo que posean para realizar procesos de cambio educativo y la mejora de la calidad en las instituciones educativas, el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje, como grupos necesarios en las nuevas instituciones y finalmente la revisión de algunas investigaciones realizadas en el tema de la colaboración docente.

Capítulo 3. Método

A continuación se describe el abordaje metodológico de la presente investigación, teniendo como base el enfoque cualitativo. Se describen los participantes, los instrumentos, los procedimientos de recolección y análisis de datos y la triangulación de los mismos buscando así comprender la realidad que se vivió dentro del grupo investigado.

Enfoque metodológico

El presente estudio fue conducido con base en el enfoque cualitativo. Se buscó comprender la manera en que los profesores del área de Educación y Humanidades de una Institución de Educación Superior en Bogotá, Colombia, colaboran entre ellos para el mejoramiento de la práctica docente. Taylor y Bogdan (1992, p.5), indican que este tipo de investigaciones busca la “comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” generando así datos descriptivos de la situación. Mayan (2001) define a la indagación cualitativa como la que explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana. De acuerdo con estos mismos autores, en la investigación cualitativa se van desarrollando conceptos y comprensiones dados por los datos que se van obteniendo, aquí la investigación, mantiene un esquema flexible y los interrogantes que se plantearon en un principio no son definitivos, por esto se dice que la investigación cualitativa es de carácter inductivo.

Es decir se busca, establecer a partir de los datos que se obtienen, categorías que den información, más que colocar un marco estricto que muestre un patrón de la

situación que se está viviendo. En el entorno, el investigador emplea una perspectiva integral que involucra tanto el acercamiento al escenario como a las personas, en este tipo de estudios nada se considera una variable, sino que se ve, como mencionan Taylor y Bogdan, (1992, p.7), “como un todo”, esta es la razón por la que los investigadores, van interactuando con los participantes del estudio de una forma natural sin que se perciba intromisión en el entorno. Lo que se pretendió fue tratar de entender a los participantes, al interpretar los datos que se obtuvieron.

Por esa razón el marco en el que se observa la situación, es el mismo en el que se desarrolla para poder experimentar la realidad, tal como se vivió por los participantes. El investigador, no puede tener supuestos sobre las situaciones y se hace necesario que perciba la situación como si se presentara por primera vez. De igual manera, se busca observar el carácter humano de los grupos que se investigan, para de alguna forma cambiar el modo en que se ven, según lo plantean, así se pueden conocer de una forma más personal y vivenciar lo que les sucede. (Taylor y Bogdan, 1992).

Permite ver los ambientes y las situaciones, la interacción que hay entre los miembros, incluso los pensamientos a través de instrumentos que los hacen manifiestos al investigador. Cómo el estudio se desarrolló de manera cercana a la investigadora, el conocimiento de la vida diaria fue obtenido de manera directa y no se tamiza por medio de ningún filtro previo, esto permite afirmar que el resultado que se obtiene es real, con profundidad y enmarcado en un entorno investigativo. Por esta razón todos los escenarios y personas que se investigan se consideran válidos, encontrándose, elementos generales, presentes en todos los grupos o particulares, sólo en unos, que dependerán del grupo investigado (Taylor y Bogdan, 1992).

Cómo este esquema de investigación, según lo plantean, Taylor y Bogdan, (1992), no se encuentra estandarizado, el investigador poco a poco va creando su propio método, pues se toman como base lineamientos que orientan el proceso, aquí no se exige el empleo de algo en particular.

De igual manera, Flores, (2011), describe cómo el investigador se convierte en el principal recolector de información y el análisis de los resultados obtenidos, realizando un proceso de comprensión, procesamiento, clarificación y síntesis de lo obtenido revisando con sus investigados la interpretación de aquello que se obtuvo, para alcanzar un resultado veraz en la glosa de la investigación, siempre cuidándose de no sesgarse, o mejor controlando los sesgos para presentar un resultado, ligado a la realidad propia del grupo investigado.

Como lo subrayan Flores, (2011); Taylor y Bogdan, (1992) en la investigación cualitativa, el método descriptivo busca la interpretación de las experiencias de las personas, la construcción de su realidad y los significados que le otorgan a esas experiencias que viven. Por lo anterior, en este tipo de investigación la descripción de lo que se ve, y se hace permite un proceso rico en detalles, que como lo dice Flores, (2011, p. 23) “son siempre incluidos para apoyar los hallazgos así como la veracidad del estudio”, en esencia se ilustran los datos que se obtienen.

La suma de todas estas apreciaciones permite fundamentar él porque la presente investigación se realizó bajo la metodología cualitativa. Durante este proceso se estudió un fenómeno en una realidad específica, como lo describe Flores (2011), la investigadora se encuentra inmersa en esa realidad y por tanto pudo revisar cómo se

construyó el entorno de colaboración en la institución de educación superior, junto con la comprensión del mismo, sin olvidar la perspectiva de los participantes.

De igual manera la investigadora se constituyó en la recolectora de la información, a través del contacto con los miembros de la institución involucrados en el estudio, su continua comunicación permitió la comprensión de las situaciones y su clarificación de primera mano, a partir de la información recolectada se construyó la teoría presentada.

A continuación se describen cada uno de los elementos que permitieron el desarrollo de la presente investigación: Los participantes, instrumentos, el procedimiento, la estrategia para el análisis de datos y su validación.

Participantes

Las unidades de análisis fueron seleccionadas por conveniencia de localización, relacionada con el lugar donde se desempeña el investigador de este estudio (Valenzuela y Flores, 2012).

Los participantes del estudio son docentes en una institución de Educación Superior, ubicada en Bogotá, Colombia, es el grupo que integra la Decanatura de Humanidades y Educación, que incluye a 12 docentes, 8 mujeres, 4 hombres, con diversas profesiones, 6 Licenciados en Educación Pre-escolar, 1 en Literatura y 1 en Biología, 2 Filósofos, 1 Psicóloga y 1 Nutricionista, 5 tiempo total y 7 medio tiempo.

El equipo se conformó hace dos años, cuando por diferentes circunstancias, cada profesor, de forma independiente, se presentó a la institución de Educación Superior. En un principio el grupo está conformado por 6 docentes, 4 mujeres y 2 hombres, posteriormente se presentó el ingreso escalonado de los otros 6 integrantes.

A continuación se incluye una tabla con las características de los docentes participantes en el estudio.

Tabla 2.

Caracterización de los docentes participantes en el estudio de la Decanatura de Humanidades y Educación de una Institución de Educación Superior en Bogotá-Colombia

Identificación	Estudios	Área en la que se desempeña	Años de Experiencia
Maestra 1	Licenciada en Preescolar, cursando Maestría en Neuropsicología y Educación	Docencia Universitaria	7 años
Maestra 2	Licenciada en Preescolar con Maestría en Docencia	Investigación y Docencia Universitaria	7 años
Maestro 3	Licenciado en Preescolar con Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos e Informática y multimedios	Docencia en Preescolar y Universitaria	23 años
Maestro 4	Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental con Maestría en Docencia	Docencia Universitaria	5 años

Fuente: Elaboración propia

Las personas seleccionadas corresponden a docentes de la Decanatura de Humanidades y Educación, se seleccionan 2 de ellos que pertenecen al grupo desde el principio y los otros 2 que se integraron al equipo posteriormente, se seleccionaron de esta forma con el fin de tener una visión de las personas que iniciaron el grupo y de

aquellos integrantes que se incluyeron sobre la marcha cuándo el grupo ya se había conformado. De esta manera se obtuvieron 2 visiones diferentes sobre el desarrollo y la adaptación al equipo de trabajo. De igual manera se incluyen 3 mujeres y 1 hombre, buscando mantener la proporción original que posee el grupo total donde se observa una mayoría femenina. No se tuvieron presentes otras características por considerar que no tenían una influencia considerable a la hora de la conformación del grupo de participantes.

Instrumentos

Para la presente investigación se emplearon los siguientes instrumentos propios de la investigación cualitativa, la entrevista semiestructurada, la observación participante y la fotografía. A través de estos, se hizo el recorrido que permitió visibilizar el proceso de colaboración dentro del equipo. Las experiencias obtenidas de primera mano, los eventos y las situaciones propias de la actividad docente (Flores, 2011; Mayan, 2001). Las fotos se incluyen como respaldo a las experiencias aquí planteadas. A continuación se describe porque cada uno de ellos se presenta como indicado para este estudio.

Tabla 3.

Relación preguntas de investigación, instrumentos y fuentes.

¿Qué necesito conocer?	¿Qué instrumentos ó técnicas de investigación responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?
¿De qué manera los profesores del área de Humanidades de una Institución de Educación Superior, en Bogotá,	Entrevista Observación en el aula	4 Profesores Fotos

Colombia colaboran entre ellos para el mejoramiento de la práctica docente?		
---	--	--

Fuente: LeCompte, M. (1995) Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1, 1. Recuperado de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n0.htm>

Las entrevistas.

A través de la conversación cara a cara, se puede obtener información que no se facilita con el uso de otros instrumentos, por eso la entrevista como lo menciona Flores, (2011), se convierte en el elemento apropiados para conseguir datos de tiempos diferentes y se puede profundizar en ellos.

Esta puede recorrer una amplia gama en cuanto a su estructura, desde aquella que se estructura completamente, aquella que lo hace parcialmente hasta la que no posee una estructura. La entrevista semi-estructurada, plantea una serie de preguntas de una forma flexible, que aunque mantienen un esquema previamente establecido, otras surgen de manera espontánea durante la conversación y es el entrevistador que a su criterio, las plantea. (Flores, 2011).

Las entrevistas tuvieron como guía el planteamiento realizado por Flores, en el proyecto de investigación establecido por él en este semestre, que describe un esquema de contenido con los elementos que permiten la obtención de los datos propios para la investigación, buscando en los maestros las condiciones que favorecen el proceso de colaboración, sus opiniones, experiencias y sentimientos en el entorno educativo.

(Apéndice A)

Estas entrevistas se aplicaron a un total de 4 maestros quienes contaron su experiencia dentro del transcurso de la investigación y sus interpretaciones del proceso de colaboración que se vivió en el equipo.

Cada entrevista se realizó por separado, con el ánimo de que los comentarios de cada uno no influyeran en las observaciones o apuntes de otro, de igual manera se buscó realizarlas en privado para que no tuvieran presión de parte de otras personas.

Posterior a las entrevistas se verificó con el entrevistado el contenido de la misma y si lo expuesto correspondía a lo que el pretendió expresar durante ella y fue adecuadamente interpretado por el entrevistador esto se conoce como *member checking* o verificación con el participante según Valenzuela y Flores (2012).

El *rapport* como elemento indispensable para las entrevistas y la observación, no fue complicado de desarrollar, dado que existía la suficiente confianza y empatía entre los participantes del estudio y la investigadora.

Observaciones y fotografías.

De igual manera las observaciones realizadas tuvieron como guía, lo planteado por Merriam (2008, citado por Flores, 2011) con el fin de comprender lo que sucedió en el grupo de Humanidades, a partir de una visión proporcionada por la investigadora (Apéndice B). Se realizaron observaciones (2) de trabajo de grupo, reuniones donde se mantuvo un nivel de participación moderada, buscando un equilibrio en el rol de la investigadora, con la intención de tener una visión con un sesgo reducido, dado que es el entorno donde se desenvuelve ella, en ellas se observó la manera como se generaba la colaboración entre los docentes.

Adicionalmente, Mayan (2001) plantea que las personas al participar en un grupo determinado, para poder desenvolverse en él, van desarrollando una cultura organizacional que va a marcar cierto tipo de comportamientos que le permiten vivir en ese entorno, a través de la observación se pudo verificar las conductas que se fueron desarrollando en el equipo de Humanidades.

Tanto las observaciones y fotografías, se obtuvieron de actividades y conversaciones grupales presenciales o por medio del *chat* y reuniones informales que se convirtieron en evidencia del proceso desarrollado. Cada uno de ellos como se describió anteriormente, ilustra el proceso vivido durante el estudio.

Las fotografías como documentos visuales de acuerdo con Valenzuela y Flores (2012) permitieron también dar testimonio de la de colaboración docente en el equipo de Humanidades y Educación. Con ellas se pudo identificar y relacionar situaciones espontáneas, tanto de trabajo, como de la vida y convivencia diaria.

Procedimientos de recolección y análisis de datos

Durante el desarrollo del estudio se ejecutaron diversas actividades que permitieron la obtención de los datos, el procesamiento de los mismos y su posterior análisis, para esto se desarrollaron las siguientes acciones aquí descritas.

En primer lugar, se procedió a la recolección de la información, a través de los instrumentos mencionados anteriormente. Previo a la realización de las entrevistas se solicitó el consentimiento de las personas participantes, anteriormente seleccionadas con los parámetros establecidos en el ítem de participantes.

Para el desarrollo de la entrevista, se buscó crear un entorno apropiado y acogedor para que el entrevistado percibiera un ambiente agradable que le favoreciera el diálogo. Las entrevistas fueron grabadas con previa autorización del entrevistado.

Durante la entrevista, la investigadora, mantuvo un nivel alto de atención con el fin de entender los elementos no verbales del diálogo, por esta razón fue importante anotar esas otras acciones que junto a la grabación de la entrevista, complementaron la información obtenida durante el proceso. Todas las expresiones adicionales, también representaron un elemento que complementó lo que el entrevistado quiso manifestar al responder las preguntas.

Al final de la misma se procedió a resumir la entrevista con el fin de verificar si lo que entrevistador había entendido correspondía a lo que el entrevistado había mencionado.

Para las observaciones, se buscaron situaciones que permitieron registrar el proceso de colaboración, tal es el caso de las reuniones de grupo, en ellas, la investigadora se mantuvo al margen para no ejercer mayor influencia dentro del proceso.

Posteriormente, se realizaron los siguientes pasos para el análisis de la información, se aplicaron un conjunto de procedimientos que permitieron a la investigadora la organización, manejo, selección, síntesis, orden, comparación y agrupación de los datos, en una continua reflexión a fin de obtener resultados relevantes. Para las entrevistas y observaciones se tuvieron presente los siguientes pasos de acuerdo con Valenzuela y Flores (2012):

1. Familiarizarse con los datos. Se escucharon las grabaciones de las entrevistas, buscando también un sentido de los datos, buscando comprender la información que se obtuvo de los participantes de la investigación y del entorno que los rodea.
2. Se transcribieron textualmente las entrevistas, complementando con la información que se anotó durante el proceso de la entrevista. Así como de la lectura de los datos obtenidos en los registros de observación. Esta transcripción lleva la interpretación de la investigadora, su propia perspectiva.
3. Se realizaron anotaciones previas de las lecturas de las transcripciones de entrevistas y observaciones, con el propósito de ir desarrollando categorías iniciales que fueron surgiendo de las lecturas, a su vez organizar la información. Incluir información manifiesta en los textos a través de palabras e identificar con las notas y documentos aquellas condiciones que aparecieron de manera velada.
4. Se identificaron temas o categorías que emergen de los datos y que se refieren a un determinado fragmento del texto tanto de entrevistas como de observaciones.
5. Se fragmentaron los textos, esto para diferenciar del resto del documento cuando se refiera a un tema en particular. En cada una de las entrevistas y en las observaciones se tocaron temas que tienen una información similar.
6. Se codificaron, asignando a los fragmentos de textos, un código o etiqueta que representa una categoría, para dejar constancia de su pertenencia a esa categoría. Al revisar las diferentes entrevistas se encontró que había similitud de códigos y de categorías que poco a poco favorecieron lo que sucede en el siguiente paso.

Para la categorización, que se realizó manualmente se emplearon colores que permitieron la diferenciación entre las categorías.

7. Se registraron los incidentes que van perteneciendo a cada categoría y se hicieron comparaciones constantes con respecto a esa categoría particular, teniendo en cuenta tanto las entrevistas como las observaciones, para buscar respaldo en cada una de ellas.
8. Se crearon las categorías con un nombre particular, cada una de ellas proporcionó respuestas a la pregunta de investigación.
9. Se describió el contenido de cada categoría, revisando que no se encontrara duplicada con otro nombre o que dos de estas no estén refiriéndose a la misma temática. Cada categoría así se fue robusteciendo.
10. Se ilustró cada categoría, con fragmentos de texto, de entrevistas, observaciones, que sirvieron de sustento a la misma.
11. Validación de datos: Triangulación de datos surgidos en las entrevistas, observaciones y fotos.

Triangulación y validez de los datos

Según Flores (2012) la validez en la investigación cualitativa se establece 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 Flores, 2012) donde se da apoyo a un resultado, mostrando que este obtenido por medio de la entrevista, coincide o no con otro resultado obtenido por observaciones o en una entrevista con otra persona, aquí los

elementos que anteriormente no se han relacionado pueden contribuir a enriquecer la información hasta ahora encontrada.

La triangulación se llevó a cabo a través del uso de diversas fuentes (docentes) y métodos o técnicas (observaciones, entrevistas). De igual manera, se tuvo en cuenta lo expuesto por Taylor y Bogdan, (2002) en relación a la validez para los estudios cualitativos que menciona que el “ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace” (p 21). Por esta razón al presentar los resultados se incluyeron los comentarios textuales (datos) de los participantes. La validez interna de los datos alcanzados se obtuvo al verificar que los datos presentados permiten llegar a las conclusiones obtenidas.

En este capítulo se presentó la metodología empleada durante la presente investigación. A continuación se presentan los resultados obtenidos en el proceso investigativo.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

A continuación se describen los resultados obtenidos en la investigación realizada sobre colaboración docente en una Institución de Educación superior en Bogotá, Colombia, en ella se revisan las actividades propias de un grupo de maestros de la Decanatura de Humanidades y Educación y se narran datos de entrevistas y de las observaciones realizadas por la investigadora, que permiten describir de qué manera los profesores colaboran entre ellos para el mejoramiento de la práctica docente.

En este capítulo, se presenta primero una contextualización que ofrece un panorama sobre la institución educativa y posteriormente se presentan los resultados obtenidos divididos por las categorías identificadas, finalmente se realiza la triangulación con los autores.

Contextualización

La información que se describe a continuación se obtuvo de las entrevistas realizadas a los docentes que allí trabajan.

En Bogotá, en la zona de Chapinero un sector céntrico de la capital de Colombia, se encuentran las instalaciones de la institución Fundación Tecnológica Colombo Germana antes Fundación INCAP, donde se realizó la investigación. Esta institución está dividida en 3 decanaturas, Humanidades y Educación, Ciencias Económicas, Administrativas y Contables e Ingenierías y Tecnologías Aplicadas. No existen facultades o áreas diferentes.

La investigación se llevó a cabo en la decanatura de Humanidades y Educación con los docentes que la componen: 6 docentes de licenciatura en preescolar, 2 filósofos, 1 licenciada en Biología, 1 licenciada en literatura, 1 psicóloga y 1 nutricionista dietista.

Los docentes de la decanatura imparten clases en las otras decanaturas en carreras como Gestión Logística, Contabilidad y Finanzas, Administración de Negocios Internacionales, y en la propia, en carreras de Licenciatura en pre-escolar y Gastronomía y Cocina.

El proceso de conformación del grupo se inició en febrero de 2012, cuando, en la institución se abrieron plazas para docencia en la decanatura de Humanidades, a raíz del cambio del decano. Se reciben 4 licenciadas en preescolar y la nutricionista; la psicóloga y los filósofos ya estaban en la institución.

La llegada de estas nuevas docentes, generó malestar en las docentes que ya trabajaban ahí en la decanatura, creando un ambiente tenso de trabajo, de alguna manera esta fue una situación que permitió que los docentes que llegaron se unieran para reducir la presión de los que ya estaban. Es de anotar, que el mayor inconveniente se presentaba específicamente con 2 docentes de Licenciatura en Preescolar. La decana que se encontraba en el momento, identificó la situación y favoreció el apropiado desarrollo del grupo que se iniciaba.

Culminado el primer semestre de 2012 las docentes que estaban generando el conflicto abandonaron la institución y el grupo se fue adaptando al entorno.

Durante los siguientes semestres, segundo de 2012 y primero de 2013, fueron ingresando nuevos docentes al grupo, los Licenciados en Biología y Literatura, otros de Preescolar quienes se fueron integrando sin mayores dificultades, el grupo adquiere poco

a poco un mayor carácter de equipo y empieza a destacarse en las actividades de la institución.

Para el año 2013, durante el primer semestre, el grupo ya se establece formalmente y se observa el proceso de colaboración durante la asignación de materias, los docentes se reúnen acordando de manera participativa los ajustes a la asignación, buscando que todos tengan una carga equitativa.

A partir de esta actividad la investigadora observó que las relaciones dentro del grupo favorecían el trabajo, no se presentaban diferencias ni disgustos dentro del mismo y la labor diaria se realizaba de manera organizada, colaborativa y con muchas ganas de aportar al desarrollo de la decanatura

En el siguiente apartado se presenta el análisis de los resultados que se obtuvieron durante la investigación.

Categorización

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas, observaciones y registros fotográficos se clasificaron en categorías que permitieron describir de qué manera los profesores colaboraban entre ellos para el mejoramiento de su práctica (Véase tabla 4)

Tabla 4.

Categorías que describen la colaboración docente en la Facultad de Humanidades y Educación de una Institución de Educación Superior en Bogotá-Colombia

Categorías	Significado
Visión compartida	Serie de procesos o metas que los docentes comparten para el desarrollo del área, de los estudiantes y de sus propios aprendizajes
Amistad	Vínculo afectivo creado en el grupo que les permitió estrechar lazos y favorecer el proceso colaborativo del equipo.
Complementación y ayuda mutua	Aportes que cada docente daba desde su saber, eso a su vez permitió que entre el equipo se apoyaran en diversas ocasiones generando esa ayuda mutua.

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta cada una de las categorías y su fundamentación apoyada en las observaciones y los testimonios de los maestros entrevistados.

Visión Compartida. Esta categoría se definió como la serie de procesos o metas que los docentes comparten para el desarrollo del área, de los estudiantes y de sus propios aprendizajes. Los principales incidentes se esquematizan en la tabla 5

Tabla 5.
Incidentes encontrados en la categoría visión compartida

Categoría	Incidentes
Visión compartida	Objetivos comunes Sentido de pertenencia Crecimiento personal y grupal Participación activa en semana universitaria

Fuente: Elaboración propia

Los docentes entrevistados mencionaron este elemento como algo que se presenta frecuentemente en sus actividades. La Facultad cuenta solo con doce profesores, contrastando con otras, como la de Administración que cuentan con un número mayor de docentes, alrededor de treinta, por esto el deseo de ellos por sobresalir dentro de la institución.

De aquí surgen los objetivos en común, una de las maestras explicó como difiere el trabajo si se hace solo o en grupo:

El trabajo muy individual no permite que se consigan los objetivos en un 100% o por lo menos de la misma calidad porque pues el ser humano es un ser de interacción social constante y también para la profesión, no es un punto a parte sino por el contrario más necesitamos de colaboración para lograr cumplir los objetivos personales y generales (Fragmento de entrevista).

Los maestros comentaron que por medio del trabajo en equipo buscaron que sus actividades se destacaran y fueran reconocidas en la institución. Se observó como el equipo de Humanidades tuvo presente durante el desarrollo de sus actividades, los objetivos a alcanzar, en primera instancia que la Facultad se destacara, en segunda instancia la formación de los estudiantes y en tercera instancia su propia formación.

Una maestra describió el proceso así:

Desde el equipo de Humanidades, se trabajaba unido, en sincronía se buscaban constantemente los unos a los otros para realizar el trabajo. Puedo resaltar también aquí, se buscaba el reconocimiento de la decanatura y no solo que se destacara uno sino todo el equipo. (Fragmento de entrevista)

Dada la importancia que tiene para los maestros el que se destaque la Decanatura, se planteó el desarrollo de objetivos en común dentro del grupo. Al respecto una maestra señaló:

Era crear una relación entre maestros que redundara en la formación del estudiante y en la de los mismos docentes, manifestando de igual manera que el equipo de Humanidades trabajaba con objetivos claros, la formación de los estudiantes y el desarrollo personal de los maestros. (Fragmento de entrevista)

De igual forma otra maestra comentó:

Mucho sentido de pertenencia con relación a esas actividades, para que el grupo cumpliera el objetivo de que esas actividades fueran buenas para los estudiantes, no solo por cumplir (Fragmento de entrevista)

La importancia del trabajo en equipo para el logro de los objetivos fue recurrente en las entrevistas con los maestros. El comentario de una de las maestras se describe en el siguiente fragmento:

El querer crecer como profesionales, el querer que la Facultad de Humanidades y Educación creciera y fuera visible en la institución educativa y esto solamente lo lográbamos funcionando como un equipo que como individuos se visibilizan, reflejen quienes son, pero a nivel colaborativo lográbamos mostrar más cosas, lográbamos ser más visibles ante el resto de la comunidad educativa, entonces esa

era una motivación el crecimiento profesional, el personal y el del área y sobre todo el de las estudiantes (Fragmento de entrevista).

La visión compartida se convierte en uno de los motores que mueve al equipo de la Decanatura y el hecho que permanezcan mucho tiempo juntos les facilita las posibilidades de interactuar y poder poner en marcha esos objetivos que se proponen. Se observó durante la investigación de la siguiente manera:

Los dos maestros que son observados deciden compartir el trabajo y se observa mayor concentración y mejor rendimiento, desde que inician a trabajar juntos, diferente al proceso que desarrollaron cuando cada uno realizaba su actividad de revisión de trabajos. El objetivo en común se convierte en un dinamizador de la actividad. (Nota de observación)

Eso se hizo evidente en las actividades que se realizaron en la semana universitaria, un espacio creado en la institución, para aprender fuera del aula, de una manera diferente. La Decanatura de Humanidades presentó una actividad llamada el Laberinto de Sensaciones, un espacio que en el interior mostró diversas actividades que involucraron la percepción y la cognición. En esta oportunidad una maestra comentó:

Y aunque la actividad era liderada por dos maestras específicamente, los colegas del equipo de trabajo que no precisamente estaban inmersos, sin embargo generaban ideas, hacían observaciones, ofrecían críticas constructivas pues con el fin de que la actividad fuera exitosa en el momento de presentarla. (Fragmento de entrevista)

Revelando que no importaba quién liderara la actividad, pues esa no es la intención, sino el objetivo final, el aprendizaje de los estudiantes y la expresión del grupo y su distinción sea palpable para los otros miembros de la comunidad educativa.



Figura 2. Semana universitaria 2013



Figura 3. Actividades Semana Universitaria.

El grupo de Humanidades se hizo acreedor a los premios como mejor actividad y a mejor labor de trabajo en equipo docente realizada durante la semana universitaria de 2013.



Figura 4. Docentes de Humanidades Líderes de la actividad ganadora



Figura 5. Reconocimiento entregado por la Fundación a la Decanatura de Humanidades por mejor trabajo en equipo.

En relación a la visión compartida, Hargreaves (2005) describe como la colaboración docente es un instrumento que permite el trabajo entre los maestros y el alcance de los objetivos planteados; a partir de lo observado y lo obtenido anteriormente, en la investigación, se puede decir que dentro del grupo de la Decanatura de Humanidades se presentó una gran facilidad para el trabajo y se logró el alcance de los objetivos planteados por los maestros, en lo que se refiere a reconocimiento de la Decanatura y el aprendizaje de los estudiantes por medio de actividades desarrolladas fuera del aula como la que se desarrolló durante la semana universitaria, esta es una de las condiciones de la colaboración que el grupo manifiesta.

La visión compartida la describe Senge, (1990, p. 5) como el instrumento que une al grupo “en torno a una identidad y una aspiración común” que genera en los equipos de trabajo un compromiso interno legítimo y no solo la intención de obedecer, es por esto que se puede decir que esa visión compartida se presentó en el grupo de Humanidades.

En esta categoría, también se relacionan las ideas de Antúnez (1999) quien menciona como la colaboración puede tener una incidencia en el trabajo de los grupos y el desarrollo de las actividades, generando efecto en los estudiantes y manifestándose mejorías en el proceso educativo, este aporte de Antúnez también nos refuerza lo observado en el equipo de Humanidades y la actividad desarrollada durante la semana universitaria.

Estos tres autores Hargreaves, Senge y Antúnez, sustentan la primera categoría obtenida en la investigación a partir del alcance de objetivos, el desarrollo de actividades, la incidencia de la colaboración en ellas y la visión compartida.

Amistad. Esta categoría se definió como el vínculo afectivo creado en el grupo que les permitió estrechar lazos y favorecer el proceso colaborativo del equipo.

En la tabla 6 se plantean los incidentes encontrados en esta categoría:

Tabla 6.
Incidentes encontrados en la categoría amistad

Categoría	Incidentes
Amistad	Camaradería Relaciones interpersonales de cariño Solidaridad y apoyo Crecimiento personal Comunicación a través del chat

Fuente: Elaboración propia

Este vínculo se fue desarrollando muy rápidamente, las licenciadas en preescolar, la psicóloga y la nutricionista junto con la licenciadas en biología y en literatura, se fueron acercando, comenzaron a participar del trabajo, de su día a día, empezaron a compartir sus situaciones personales y poco a poco se fue observando cómo se había formado un vínculo de afecto entre los integrantes, los hombres del grupo siempre se mostraron muy caballeros y consentidores con las maestras, todo esto dentro de un clima de respeto y responsabilidad.

El vínculo fue observado por la investigadora como se relaciona a continuación en una nota de observación:

En una reunión en la sala de profesores donde revisan trabajos elaborados por las estudiantes, se observó que surgió un proceso espontáneo de recibir comentarios sobre las cartillas y terminó como un proceso enriquecedor de evaluación interdisciplinaria de las docentes, una evaluación de los resultados obtenidos con las futuras profesionales y una actividad de enriquecimiento personal. Se observa un nivel de camaradería y amistad dentro del grupo. (Nota de observación)

De igual manera lo mencionó una maestra: Se observa un nivel de camaradería y amistad; otra maestra lo describió como:

Excelentes relaciones interpersonales que hay entre los compañeros porque ya se había generado una amistad y pues había mucho cariño y mucho sentido de pertenencia. (Fragmento de entrevista).

Ese lazo de cariño que manifestó la maestra surgió como complemento al diario compartir de los integrantes de la decanatura, fue el elemento que logró unir a los miembros del equipo sin que este hubiera sido el objetivo, surgió naturalmente y como tal lo describió una de las maestras:

Porque compartíamos espacios, porque estábamos todos en una misma decanatura por llamarlo de esa manera y nos une un lazo fuerte de amistad que se empezó a crear y que no nació como eso, sino que nació como un equipo de trabajo, que como en segundo plano creo un lazo de amistad sí, porque es importante anotar que cuando llegamos a la institución a hacer parte de este equipo ingresamos de partes diferentes y como que poco a poco empezamos a armar un rompecabezas que conjugó muy bien, no nos conocíamos, no sabíamos quiénes éramos y alrededor de saber que necesitábamos formar maestras, junto con la ética profesional, nos llevaron a unirnos y alcanzar un fin común.(Fragmento de entrevista)

De esta manera se manifiestan valores como la solidaridad, el apoyo, indispensables para mantener un clima de amistad y de compañerismo que favoreció el trabajo y se convirtió también en un factor motivador. Adicionalmente, se realizaron actividades que permitieron la manifestación de los lazos de cariño y aprecio que se sentían al interior del grupo.

Un maestro lo describió de la siguiente manera:

Aquí hay integración, la participación, el preocuparse si el compañero está enfermo, saber si vino o no vino, reemplazarlo por x o y motivo, saber si tuvo algún inconveniente. (Fragmento de entrevista)

Y lo respaldó afirmando:

Aquí somos un grupo de amigos el cual está compartiendo conocimientos y se creó un lazo de amistad bastante fuerte entre nosotros y eso ayuda mucho como más a enriquecer el ambiente donde está y el ambiente le hace producir a uno cosas buenas. (Fragmento de entrevista)

Otra maestra explicó este vínculo de la siguiente forma:

Y otra motivación, no lo podemos negar y es evidente y es el proceso de persona y de amistad que se construyó alrededor del equipo, entonces ya veíamos como un hábito, una costumbre el apoyarnos como equipo, como amigos, como compañeros, de pronto si verificábamos o nos dábamos cuenta que alguno de nosotros tenía una dificultad o no sabía cómo solucionar algún inconveniente y nosotros teníamos una idea que pudiera aportar porque no hacerlo, eso es también algo de amistad y de crecimiento personal que influyó bastante en esto. (Fragmento de entrevista)

Como se mencionó anteriormente y como parte del trabajo diario se llevaron a cabo otras actividades que contribuían con el afianzamiento del vínculo de amistad, ejemplos de ello, fueron las celebraciones de cumpleaños, del día de la mujer y del día del hombre, todo surgido de manera espontánea y con un inmenso deseo compartir momentos diferentes a los habituales. A continuación se presentan registros fotográficos del almuerzo de celebración del día del hombre el 19 de marzo del 2014.



Figura 6. Celebración día del hombre Marzo 19

Adicionalmente, otro elemento a tener en cuenta, en el proceso de crecimiento del lazo de amistad y teniendo presente esta nueva era de las comunicaciones, cada día se hizo más evidente la necesidad de emplear diversas herramientas para mantenerse en contacto y para favorecer los vínculos de amistad, así ellos lograron a través del uso de una de estas herramientas mantenerse unidos y en mayor contacto.

Emplearon para tal fin una herramienta que facilitó su comunicación, un chat de una aplicación de los teléfonos celulares (*Whatsapp*) con la que mantuvieron contacto constante y que incluso aseguraron fortalecía la relación de amigos pues favorecía el compartir.

Una maestra describió el uso del chat con las siguientes palabras:

Primero es tener información rápidamente en cuanto a la institución, de procesos, reuniones y también entretenimiento porque se está compartiendo más, así no estemos personalmente y se fortalece también la amistad. (Fragmento de entrevista)

La creadora del chat lo manifestó así:

Lo creé porque lo vi necesario, porque todo el tiempo nos estábamos comunicando, todo el tiempo estábamos preguntando los unos por los otros, ...

Entonces lo cree con el fin de poder estar en mayor contacto como equipo y digamos que al crearlo pensé en todos los integrantes del equipo de humanidades... También a resolver inquietudes en lo académico respecto a procesos con los estudiantes, cuando hay dudas, de pronto dificultades con los grupos, el apoyarnos, saber cómo solucionar las situaciones, proporcionarnos palabras de motivación y soporte entre nosotros mismo, ha sido una herramienta fundamental para que el grupo funcione más que como un grupo como un equipo y para estar en continua comunicación y apoyo. (Fragmento de entrevista)



Figura 7. Uso del chat en las actividades diarias

El mismo chat se utilizó para el crecimiento profesional de los maestros, en una conversación sostenida por dicho medio, uno de los maestros solicita interesados en tomar un curso, rápidamente dos maestras se interesan y la que realiza la invitación, realiza las inscripciones:

M*: Alguien de ustedes puede tomar un curso virtual de proyectos pedagógicos. Es con INSOR, la institución que trabaja con personas sordas. Nos dan dos cupos. Se da una carta de participación, pero no certificado.

M***: ¿Cuándo inicia?

Mx: Yo quiero, pero que tiempo se necesita

M***: Pues yo me apuntaría

M*: Entonces por favor, regálenme sus datos personales, nombre completo, celular, correo y documento de identificación (Fragmento transcripción conversación del chat)

Estos ejemplos permitieron el reconocimiento de un vínculo afectivo entre los miembros del equipo de Humanidades que se considera que contribuyo con el proceso colaborativo.

En el caso de esta segunda categoría, Herrán (2008) sostiene que existen dos tipos de aspectos que poseen las culturas de colaboración, las externas al profesor y las subjetivas, en estas últimas menciona como la percepción de valores como el compañerismo, la amabilidad se convierten en grandes motivadores hacia la colaboración la ayuda mutua y la amistad que se presentó en el grupo se manifestó como uno de esos elementos que generó una mejora considerable de las relaciones interpersonales, cohesión y consecuentemente la colaboración.

De igual manera Fullan y Hargreaves (1997) mencionan como las relaciones que se tengan dentro del grupo van fomentando una cultura y la manera como en que realizan su quehacer diario, esto inevitablemente genera un fortalecimiento del entorno de trabajo que se hace visible no solo en lo que se desarrollaba laboralmente dentro del grupo, sino también en las actividades sociales que se realizaban.

En el mismo sentido Nielsen (2002) describió como los ambientes de colaboración requieren de sentimientos de confianza e igualdad y en la medida que esto se perciba la inclusión de nuevos miembros se hace más fácil pues se puede identificar con estos sentimientos y compartirlos, este elemento también se hizo evidente en los ingresos de

nuevos maestros a la Decanatura, quienes no tuvieron inconvenientes para adaptarse al grupo y fueron acogidos convirtiéndose en parte del sistema.

Otra idea de Nielsen (2002) que también se hizo visible en el grupo fue el proceso de diálogo entre los miembros del equipo, este asegura Nielsen, permite la transmisión de la cultura que va a permitir la transformación tanto individual como grupal, de ahí la importancia que representa el trabajo entre pares.

También Day (2006) citando a Louis, Kruse y colaboradores (1995) identifica características esenciales en una comunidad de aprendizaje, como las normas y valores compartidos y que se van adquiriendo a través de las relaciones interpersonales, haciendo que el grupo se identifique como un equipo; el diálogo reflexivo que se logra en la convivencia que surge en el trabajo diario, la práctica compartida, la atención centrada en el alumno y la inclusividad, todo esto generando un mayor crecimiento de los miembros del equipo tanto en el área específica como en su ser.

Otro de los aportes de Day (2006) tomados de Bryk y Scheneider que se visibiliza en este grupo de Humanidades, es la confianza relacional, aquella dependencia mutua creada por las relaciones internas también manifiesta en el día a día y en las actividades sociales, aquí se observó la responsabilidad que asumía cada miembro del grupo, respetándose y escuchando al otro, manteniendo consideración por los demás y rodeándose de valores que redundan en la calidad de la institución, manteniendo un compromiso con ella y con sus compañeros.

En resumen en esta categoría cinco autores validan con sus comentarios, lo que esta categoría nos muestra como elementos claves en la colaboración, los valores, el apoyo, la amistad y la confianza como claves de la comunidad de aprendizaje, de la

misma forma nos señalan como la comunicación hace parte de los instrumentos necesarios para favorecer todo el proceso colaborativo.

Complementación y ayuda mutua. Esta categoría se definió como los aportes que cada docente daba desde su saber, eso a su vez permitió que entre el equipo se apoyaran en diversas ocasiones generando esa ayuda mutua. Estos dos elementos se observaron durante la investigación, dada la diferencia entre las profesiones de los docentes de la facultad. En diversas ocasiones cada maestro daba su opinión o aporte desde su saber o su experiencia, este proceso permitió la complementación de los conocimientos de los docentes, la generación de visiones más amplias que favorecieron la apreciación de las actividades con los estudiantes y que permitieron el crecimiento profesional y personal de los miembros del equipo. A continuación se presentan los principales incidentes:

Tabla 7.
Incidentes encontrados en la categoría complementación- ayuda mutua

Categoría	Incidentes
Complementación-ayuda mutua	Revisión grupal de trabajos Aportes desde su saber Compartir experiencias Participación en actividades conjuntas

Fuente: Elaboración propia

Se hizo evidente este proceso en las observaciones realizadas por la investigadora por ejemplo:

Dos maestros reunidos en la sala de profesores, revisan trabajos de los estudiantes, no logran mucho avance y deciden apoyarse dando una mirada al trabajo que revisa su compañero, luego de revisar el trabajo del otro compañero,

empiezan a generar ideas, que cada uno va aportando al ajuste del trabajo. Se observan entusiasmados, receptivos a la opinión del otro, generan mayor volumen de ideas, se acerca alguien y no le prestan mayor atención pues se ven muy concentrados en la labor que están realizando. (Nota de observación)

Durante otra actividad también se observa el proceso de complementación y ayuda mutua y se evidencia en esta descripción lo observado:

La maestra de nutrición comenta que quiere escuchar las opiniones sobre algunos de los materiales con respecto a si serían claros para los lectores...La maestra pone a consideración de las otras compañeras cada cartilla y escucha los comentarios que cada una realiza. Discuten sobre creatividad, claridad, efectividad del mensaje. Termina convirtiéndose en una conversación agradable sobre los avances de las futuras profesionales. Cada aporte se tuvo en cuenta para determinar la calificación obtenida por cada estudiante. (Nota de observación)

Este proceso descrito anteriormente, se realizó con relativa frecuencia, en él se compartió el trabajo presentado en una asignatura, a un maestro y éste pide la colaboración a los otros para que hagan sus comentarios desde su perspectiva profesional de esta manera se obtiene una visión más global de los trabajos de las alumnas desde los diversos enfoque que tienen los maestros, en un caso en particular la docente de la asignatura salud infantil solicitó a sus estudiantes la elaboración de cartillas de prevención de accidentes en el entorno educativo, ella estableció como requisito que la cartilla se elaborara sólo con imágenes pues el grupo al que iba dirigido eran los estudiantes de preescolar que aún no sabían leer, aquí los maestros de la Decanatura de Humanidades realizaron sus comentarios para cada una de las cartillas, sus observaciones fueron tenidas en cuenta para la asignación de la nota del trabajo;

actividades como esta se observaron con frecuencia durante todo el tiempo de la investigación y no puede definirse mejor que como se describe en una de las observaciones de la propia investigadora:

Lo que surge como un proceso espontáneo de recibir comentarios sobre las cartillas termina siendo un proceso enriquecedor de evaluación interdisciplinaria de las docentes, una evaluación de los resultados obtenidos con las futuras profesionales y una actividad de enriquecimiento personal. Se observa un nivel de camaradería y amistad dentro del grupo. (Nota de observación)

Sucesivamente los maestros describieron situaciones donde se plantea este proceso de la complementación y la ayuda mutua por ejemplo, según una maestra:

Al inicio de semestre revisando currículos, metodologías, acordando lo que se presentaba a los estudiantes, por ejemplo los contenidos, si había una asignatura que yo ya había tenido, compartir mis experiencias, unificar actividades, las temáticas, o los materiales empleados para enriquecer el trabajo. (Fragmento de entrevista)

Esta misma maestra explicó cómo se iba dando el proceso:

Algunos tienen la misma profesión, otros no, recalco lo de las habilidades porque se complementaban, si yo no sabía de algo de investigación la docente que lo sabía me apoyaba, nos complementábamos, y ese complemento se daba a partir de las necesidades y de las habilidades que cada cual tenía. (Fragmento de entrevista)

De la misma forma se fue favoreciendo el crecimiento personal, dado que la complementación y ayuda mutua nunca se vio como una deficiencia de los compañeros

sino como una oportunidad de crecimiento personal y profesional, así lo describió otra docente:

Pienso que el desinterés de estar pendiente del trabajo del otro en cuanto a buscar errores sino más por buscar mejoras, pienso que eso nos une mucho, porque siempre tratamos de mejorar los procesos. (Fragmento de entrevista)

Parte de esa mejora es lo que se tradujo en el habitual como un reto, estos se presentaron durante el desarrollo del trabajo diario y una maestra lo planteó como una manera de crecimiento personal así: Hay que conocer la forma de pensar de otras personas, porque a partir de lo que otros saben, uno puede solucionar esos retos.

Un ejemplo claro del proceso de complementación y ayuda mutua se dio durante la celebración de la semana universitaria, la actividad que se realizó, el laberinto de sensaciones, fue liderada por dos maestras que comparten alumnas en dos asignaturas, las estudiantes a partir de la idea del laberinto, generaron actividades, los otros maestros colaboraron cediendo espacios y tiempo para el montaje de la actividad, hicieron aportes y opinaron al respecto así lo describió una maestra en su entrevista:

Y aunque la actividad era liderada por dos maestras específicamente, los colegas del equipo de trabajo que no precisamente estaban inmersos, sin embargo generaban ideas, hacían observaciones, ofrecían críticas constructivas pues con el fin de que la actividad fuera exitosa en el momento de presentarla. (Fragmento de entrevista)

Muchas de las acciones realizadas manifiestan este sentido del apoyo y la complementación y esto quedó bajo el registro fotográfico en las siguientes figuras:



Figura 8. Actividades de complementación y ayuda mutua

En relación a la tercera categoría, complementación y ayuda mutua, Nielsen (2002) establece que la interdisciplinariedad es un factor muy importante por el enriquecimiento que se da en la interacción y la manera en que se amplía la visión del equipo, las diferencias en la formación crean diversas perspectivas que permiten al grupo tener un espectro más amplio para opinar y producen en últimas un mayor beneficio a la comunidad educativa. Como se presentan diversos canales e inteligencias el desarrollo del trabajo se enriquece. Aquí no se considera prioridad el individuo sino el grupo. Esto se observó claramente en el trabajo desarrollado en la semana universitaria, donde se evidenció la complementariedad, la equidad en los roles, la reducción en las cargas de trabajo todo dentro de un ambiente de valores y confianza. También se observó un mayor equilibrio que se demostró en la madurez con que se manejaron las situaciones de trabajo.

Igualmente, Marcelo (2002) explica como con el trabajo en equipo se facilita el acceso al conocimiento pues el trabajo entre pares guía el aprendizaje, esto lo se evidenció en las observaciones que se realizaron en el grupo.

El trabajo en equipo como lo mencionó Marcelo (2002), Fullam (1990) con la mejora de las destrezas y Day (1999) lo dice con las experiencias de aprendizaje naturales o planeadas, estos tres elementos presentes en la complementariedad y dados por la interdisciplinariedad del equipo deben generar dos aspectos indispensables a nivel educativo, el cambio y la calidad. Estos aspectos necesitan de mayor tiempo de una revisión más profunda para ser evidenciados.

Una forma de manifestar el profesionalismo extendido según lo describieron Hargreaves y Goodson (1996) es a través del trabajo en equipo donde se realizan actividades de colaboración y planificación en grupo y cada cual cumple sus funciones, esto se ejemplificó en la actividad que se desarrolló en la semana universitaria con todo el equipo de Humanidades.

Los líderes que disfrutan de su vocación según lo menciona Day (2006) son los individuos que necesita una institución, esos son los que sienten pasión por lo que realizan y la pasión se observa en la entrega y dedicación que se tiene en las actividades que se realizan, al presentar resultados y alcanzar los objetivos planteados se evidencia esa pasión que Day describe como elemento clave de las comunidades de aprendizaje.

Day (2006) explica que el proceso colaborativo es una de las condiciones importantes que debe tener este tipo de comunidad. También agrega, que en la medida en que se genera una cultura propia se va fortaleciendo la comunidad, por lo revisado en la investigación se puede ver que el equipo de Humanidades manifiesta condiciones similares a una comunidad con cultura propia, que se identifica y mantiene comunicación constante y que presenta una visión institucional.

De la misma forma Molina (2003) describe una comunidad de aprendizaje como aquella formada por profesionales de la enseñanza que tienen como cimiento su crecimiento profesional que se autoregulan y se involucran en el trabajo y aprendizaje y que buscan la mejora de la educación y estas condiciones fueron manifiestas en el transcurso de la investigación. Finalmente, en esta última categoría, siete autores describen como la complementariedad, dada por la interdisciplinariedad, la ayuda mutua y el crecimiento personal y grupal que se presenta hacen ver a este grupo como aquel donde la colaboración se da y favorece la formación de una comunidad de aprendizaje.

Al reunir las tres categorías identificadas y los hechos planteados en esta investigación, se encontró una gran coincidencia con lo que plantean varios de los autores revisados en el marco teórico.

Hargreaves (2005), Senge(1990) y Antúnez (1999) hablan del logro de objetivos y la mejora en las actividades diarias a partir de la colaboración como elemento desencadenante, coincidiendo con lo presentado en las actividades del grupo de Humanidades.

Las actividades que aquí se describieron mostraron en todo momento la claridad en la búsqueda de objetivos y la participación activa y constante en las acciones que realizaron los docentes como parte de su trabajo diario en la institución, generando procesos colaborativos que se evidenciaron no solo por la investigadora sino también por las directivas de la Institución Educativa y que generaron la obtención de premios de reconocimiento por el trabajo y objetivos alcanzados.

Fullan y Hargreaves (1997); Day (2006); Nielsen (2002) y Herrán (2008) mencionan la importancia de los valores, la amistad, el apoyo y la confianza como

elementos que ayudan en la formación de la colaboración, y que forman base sólida junto con el proceso comunicativo del grupo para crear lo que se conoce como comunidad de aprendizaje.

La relación de amistad que surgió en el equipo, aportó al desarrollo de las actividades, fortaleciendo la colaboración de tal manera que se torno en una comunidad de aprendizaje que a su vez permitió un mayor estrechamiento de lazos entre los miembros de la Decanatura de Humanidades, base sólida para crear un grupo generador de cambios positivos dentro de la institución.

Dentro de estos cambios se encuentra el alcance de objetivos elemento indispensable en toda institución educativa, que puede ser logrado entre otras cosas mediante la movilización que genera un grupo con estas características.

De igual manera permitió contagiar otro elemento clave, la participación activa de los maestros, no solo la que surgió dentro el equipo, que es importante, sino también y a mayor escala, la que se creó con la institución, que en última instancia facilita todo proceso de cambio y mejora.

Molina (2003); Nielsen (2002); Day (1999,2006); Hargreaves y Goodson (1996); Marcelo (2002) y Fullan (1990), mencionan la interdisciplinariedad, la complementación y la ayuda mutua como claves en el trabajo educativo y aquí se describieron elementos que en esta investigación se presentaron como indispensables para que el proceso de colaboración tomara tanto sentido dentro del equipo de Humanidades.

El enriquecimiento generado por la interdisciplinariedad, presente en el grupo, amplió la visión de los docentes, permitiendo ver más allá de lo que su propia profesión

les mostraba y de esta manera contribuir con la educación de los futuros profesionales que se forman en la institución.

La planificación en grupo y la colaboración en el desarrollo de actividades, el apoyo entre pares y la mejora del conocimiento, las responsabilidades compartidas son todos esos elementos que los autores describen como indispensables para que se de la complementariedad en el trabajo y por ende el desarrollo y la mejora de la labor docente en pos de los individuos que se están formando y del crecimiento de los profesionales dedicados a la educación.

Sólo en la medida en que se junten todas estas cualidades que describen los autores será posible a través de la colaboración la creación de comunidades de aprendizaje que velen por el apropiado desempeño y por el de sus estudiantes en un entorno donde prime la calidad, la responsabilidad y el crecimiento personal.

Capítulo 5. Conclusiones

En el siguiente capítulo se realiza una recapitulación de los principales hallazgos obtenidos durante la investigación, así como se formulan recomendaciones y se sugieren futuras investigaciones sobre el tema.

Con la investigación se buscó alcanzar el objetivo planteado: Describir de qué manera los profesores del área de Educación y Humanidades de una Institución de Educación Superior, en Bogotá, Colombia, colaboran entre ellos en el mejoramiento de la práctica docente.

Principales Hallazgos

Se crearon tres categorías que consolidan las características que manifestó el grupo durante el proceso investigativo y que son las que permitieron relacionar los hechos descritos con los autores: la visión compartida, a través de los diferentes procesos realizados en el diario vivir de los maestros, su relación con los alumnos, con los otros profesores y con el aprendizaje; la amistad, relacionada con el vínculo creado entre los maestros del grupo de Humanidades, la unión de los valores y el fortalecimiento del proceso colaborativo en el trabajo y la complementación y ayuda mutua, generada por la interdisciplinariedad del equipo y por la firme convicción de aportar al grupo y crear procesos de ayuda mutua.

En la primera de estas categorías la visión compartida, definida como aquella donde a través de diferentes metas los docentes comparten generando avances en su área de desempeño, en los estudiantes o en su propio aprendizaje, se hizo visible por medio

de elementos como la búsqueda de objetivos en común, permitiendo que las actividades se dirigieran en un solo sentido y con todos mirando a la misma dirección, el logro de esos objetivos contribuyó con el aumento del sentido de pertenencia hacia la institución y hacia la misma Decanatura, convirtiéndose así en el motor motivador que los dirigió.

Procesos de crecimiento personal y grupal fueron evidenciados en la actividad realizada en la semana universitaria, llamada el Laberinto de sensaciones donde a través del trabajo observado se logró cumplir con los objetivos planteados: generar un proceso de aprendizaje diferente para los alumnos y ser reconocidos dentro de la institución educativa, la mejor muestra de ello fue la obtención de dos premios como: mejor actividad de la semana universitaria y mejor equipo de trabajo, otorgados por las directivas de la institución por los resultados presentados.

En la segunda categoría amistad, definida como el vínculo creado dentro del grupo y favorecedor del proceso colaborativo. Se hizo visible a través de la camaradería unida a manifestaciones de cariño, solidaridad y apoyo, estos valores encontrados permitieron el crecimiento de cada uno de los docentes como personas y como profesionales. La celebración de actividades de tipo grupal permitió el afianzamiento del vínculo y el reconocimiento constante de condiciones particulares en cada uno de los maestros que facilitaron la sana convivencia y el desarrollo de un entorno agradable para el trabajo.

De igual manera, se observó un proceso de comunicación constante donde se hizo necesario saber dónde estaba cada uno y que necesidades tenía, por esta razón la comunicación se debió agilizar y para ello se incluyó el uso de nuevas tecnologías

como el *whatsapp*, que permitieron mantener la comunicación de una forma más fluida y eficaz.

También se obtuvo información acerca de actividades sociales que mostraron el aprecio y la cohesión presente en el equipo favoreciendo la consolidación, el acercamiento y los procesos colaborativos en pro de la obtención de los objetivos y el reconocimiento de la Decanatura.

Y finalmente, en la tercera categoría, la complementación y ayuda mutua, definida como el aporte individual y desde su saber que favoreció el apoyo entre los maestros para mejorar y ampliar la visión de cada uno con respecto a la enseñanza, es aquí donde se visualizaron acciones como la revisión de trabajos en grupo, que facilitó el aporte de cada docente desde su saber y favoreció la interdisciplinariedad y permitiendo de esta manera compartir de experiencias y generar actividades conjuntas, donde se mostró ayuda mutua desinteresada y sin ánimo de juzgar al compañero, solo con el fin de enriquecer el trabajo y mejorarlo.

Esta ayuda mutua y desinteresada consolidó la unión en el grupo permitiendo un desarrollo de actividades entre pares, mejora del conocimiento y ampliación de la visión de cada docente gracias al proceso interdisciplinario.

Estos hallazgos evidenciaron como el establecimiento de objetivos claros y concretos, favorece la formación de visiones compartidas que permiten a los docentes su identificación con ellos y por tanto con el proceso que permita alcanzarlos.

La potenciación de los valores personales y la identificación de los grupos con esos valores es otro de los hallazgos que favorece el proceso colaborativo, al generarse

espacios apropiados para las reuniones entre docentes se favorecen entornos donde los lazos de afectivos pueden aflorar y crear un clima de trabajo agradable y dinamizador.

La comunicación clara, constante y cercana permitió una mejor realización del trabajo y un proceso enriquecedor entre diferentes profesionales dedicados a la educación.

La complementación entre docentes de diferentes disciplinas, que se presenta ahora en las instituciones educativas es un plus que estas deben favorecer para ampliar las perspectivas de los maestros y con ellas el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Este proceso de complementación también favorece el crecimiento personal de los maestros y por ende su autoevaluación pues les permite ampliar sus conocimientos, ver las situaciones desde ópticas diferentes y crear un entorno crítico y participativo.

Los ambientes donde surgen los valores y se mantiene una comunicación asertiva fomenta la colaboración y crea entornos donde se hace agradable el trabajo, convirtiéndose éste en un lugar especial al que todos quieren ir.

Recomendaciones

La colaboración docente es una de los aspectos más importantes dentro de las instituciones educativas, ella puede favorecer la mejora en la calidad y las condiciones de la institución, por eso es importante que en esta institución se identifiquen procesos similares con otros de sus docentes, con el fin de darles apoyo desde la parte administrativa.

Ya identificados los grupos de colaboración se sugiere crear condiciones que los favorezcan y promuevan su mantenimiento tales como entornos apropiados para sus reuniones con tiempos suficientes que permitan compartir y desarrollar procesos creativos de intercambio interdisciplinario.

Mejorar los procesos de comunicación con los grupos colaborativos permitiendo el mayor contacto para obtener información de primera mano sobre el clima laboral de los docentes y el ambiente de trabajo en el que se desenvuelven. Este sistema de comunicación también permite tener comunicación con el sentir de los estudiantes y sus intereses.

Se sugiere impulsar el empleo de nuevas herramientas tecnológicas pues se pone de manifiesto que hasta en estos procesos institucionales la tecnología es indispensable y para abrir puertas, por eso también se deben incluir en el día a día de la relación administrativa- docentes de la institución, empleando no sólo los *chats*, sino otras herramientas como las video conferencias, e incluso el telestudio.

Identificar acciones que hagan posible la cercanía con los docentes para fomentar situaciones formales de comunicación inter e intra-institucional.

Intentar la replicación de este esquema colaborativo de la Decanatura de Humanidades en otras Decanaturas de la institución.

Trabajos Futuros

La presente investigación se enfocó en conocer la manera como los docentes de la Decanatura de Humanidades y Educación de una Institución de Educación Superior colaboran entre ellos para el mejoramiento de su práctica docente y los hallazgos

obtenidos permitieron despejar esa inquietud, pero sería importante ver el resultado que esa práctica colaborativa tiene en los estudiantes de la institución y para ello desarrollar un trabajo investigativo que responda a la pregunta ¿La colaboración docente que se presenta en la institución de qué manera influye en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes?

De igual forma se pueden identificar otras maneras de replicar el proceso colaborativo de los docentes pensando en su aplicabilidad en los estudiantes, como herramienta que permite el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la vida.

Finalmente y teniendo en cuenta la parte administrativa de la institución se podría buscar qué condiciones pueden favorecer los procesos de colaboración en esta área con el fin de mejorar el desempeño de la institución.

Referencias

- Antúnez, S. (1999) El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar* 24 p 89-110
- Bandura, A (1997) Self-efficacy: Toward a unifying theory an behavioral. *Physiological Review* 84 pp. 191-215
- Bandura, A. (1997) Self-Efficacy; the excercise of control. New York: WH Freeman(Trad. Esp.: Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao. Desclée de Brouwer, 2004)
- Barrera de la, S. (2007) Colaboración entre profesores ¿Quién dice que es fácil? *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad de Rio Cuarto* 2(5) pp 1-19
- Bolívar, A. (1997) Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.) *El liderazgo en educación* pp 25-46. Madrid: UNED
- Bolívar, A. (2010) El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas* 9(2) Recuperado de : <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Brunner, J. (2000, agosto) *Globalización y el futuro de la educación, tendencias, desafíos, estrategias*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile
- Buendía, A. y Martínez, A. (2007) Hacia una nueva sociedad del conocimiento: reos y desafíos para la educación virtual. En *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp.77-106) Monterrey. México.: Limusa
- CEPPE, (2009) Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7 (3) pp. 19-33
- Castillo, A. (2005) Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. *Cuaderno de Investigación en la Educación* 20(34) pp. 34-51
- Day, C. (1999) *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London, England: Falmer Press

- Day, C. (2006) *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea
- Fernández, M.D. y Malvar, M.L. (1999) La Colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*. 3 (1) pp1-6 Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL3.pdf>
- Flinders, D. (1988) Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*. 4(1), pp17-29
- Flóres, M. (2011) Apuntes de metodología de investigación cualitativa. México. TEC de Monterrey
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía* Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra SA
- Fullan, M. (1990) Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (Ed.), *Scoll Culture Through Staff Development* (pp3-25). Virginia: ASCD
- Fullan, M. (1993) *Changes forces. Probing the depths of educational Reform*. Londres: The Falmer Press
- Fullan, M (1994) La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación* (304) pp 147-161
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar Unidos para mejorar*. Sevilla Publicaciones MCEP
- Gento, S., Palomares, A., García, M y González, R. (2012, diciembre) Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas. Trabajo presentado en el XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas-CIOIE-Granada, España.
- Gimeno, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London, England: Casell
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996) *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. London, England: Falmer Press

- Hargreaves, A. (2001) La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Revista Kirikiki* 35 Dossier
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Octaedro
- Herrán, A. de la(2008) El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. Pp109-152
- Imants, J. Tillema, H. y de Brabander, C. (1993) A dynamic view of a teacher learning and school improvement. EM F.K. Kieiev y R. Vandenberghe (eds) *School culture, school improvement and teacher development*. Leiden University, DSWO Press.
- INCAP, Fundación. (2012) Historia de la Fundación. Recuperado de: <http://fundacionincap.edu.co/>
- Jornet, J. Carmona, C. y Bakieva, M (2012) Hacia una Definición del Constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 5(1) Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art12_hm.html
- Lavié, J. (2004) Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía LXII* (229) pp439-454
- LeCompte, M. (1995) Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1, 1. Recuperado de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n0.htm>
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999) *Changing leadership for changing times*. Open University Press. Buckingham Philadelphia
- Leithwood, K. (1994) Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación* 304, pp 31-60
- López, A. (2005) *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. (Disertación doctoral) Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/15321>
- Marcelo, C. (2002) Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives* 10(35) pp 1-52 Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314/440>

- Marcelo, C. (2009) La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formacao de Professores*. 1(1) pp. 43-70
- McLaughlin, M (1993) What matters most in teachers' workplace context? En J.W Little y M.W. McLaughlin (eds) *Teachers' work: individuals, colleagues and context*. New York: Teachers College Press.
- Molina, E. (2003) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación* 337 pp.235-250
- Monroy, C., López, S y Tapia, G (2012) Academia, colegialidad y docencia. Ideas para la reflexión. *Universidad de Colima*. Recuperado en: <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/pregrado/files/acad/C.DocAca.pdf>
- Moreno, T (2006) La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos, UNAM*. México Recuperado en: <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n112/n112a5.pdf>
- Montecinos, C. (2003) Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de Psicología. Pontificia Universidad de Valparaiso. II* pp. 105-128
- Navarro, N., Ortega, M. y Martínez, L (2009) Colaboración entre profesores, algunas condiciones y factores que lo hacen posible al interior de algunas escuelas públicas. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 9(18) pp 66-88
- Revista Semana, (2013) Recuperado en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/resultados-pruebas-pisa-en-colombia/367355-3>
- Rodriguez-Molina, G. (2011) Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*.14 (2) pp. 253-267
- Salazar, M. A., (2006) El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?. *UNIREvista* 1(3).i pp 1-12
- Sandelands, L., y Boudens, C. (2000). Sentirse en el trabajo. En S. Fineman (Ed.), *Emoción en las organizaciones*. (2ª ed., pp 46-64). London: SAGE Publications Ltd. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446219850.n3>
- Senge, P. (1999). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Editorial Granica.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Tejada, J. (2000) La Educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado* 4(1) pp 1-12
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012) *Fundamentos de Investigación Educativa Volumen 2*. Editorial Digital TEC: México
- Weber, M. (2008) *Economía y sociedad: esbozo de una economía comprensiva*. Fondo de Cultura Económica: México.

Apéndice A Guía para la entrevista

Guía para la Entrevista Investigación en colaboración docente
Fecha y Hora:
Estudios Realizados:
Tiempo en la docencia:
Nivel educativo en que trabaja:
Motivaciones para dedicarse a la docencia:
¿Es usted un profesor colaborativo?
¿Cómo define usted este rol?
Si usted se considera a sí mismo un profesor colaborativo ¿en qué colabora usted?
¿Te agrada trabajar colaborativamente con tus compañeros? ¿ Cuáles son los puntos a favor y en contra de trabajar colaborativamente vs en forma individual
¿En qué tipo de actividades colaboras con tus compañeros? ¿Toman decisiones juntos? ¿Elaboran planes?
¿Qué piensas del trabajo aislado que caracteriza a los profesores?
¿Cuándo estas con tus compañeros en espacios de colaboración cómo te sientes? ¿Son espacios dirigidos o convocados por la administración? ¿Son espacios informales “naturales”? ¿Espacios impuestos?
¿Puede usted señalar algún ejemplo reciente de la manera en que usted colabora en su institución y con sus compañeros?
¿Cuál es el reto más difícil para establecer trabajo colaborativo entre colegas en su institución?
¿Hay oportunidades para los profesores de aprender en comunidad en su institución?
¿Te agrada que te visiten o te observen en tu salón? ¿Por qué si, o porque no? ¿En qué circunstancias?
Si te 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? Menciona algo que hayan aprendido juntos, describe algo que les ayude a responder mejor a problemas
¿Cuáles son las ventajas que ves al trabajo colaborativo en tu institución?
¿Cuáles son las desventajas que ves al trabajo colaborativo en tu institución?
¿Qué aspectos facilitan el trabajo colaborativo en tu institución?
¿Qué aspectos dificultan el trabajo colaborativo en tu escuela?
Describe los tipos de intercambios que existen entre los profesores de tu institución
Para ti, ¿Cuándo es conveniente trabajar solo y cuando es conveniente trabajar con colegas?

¿De qué manera la administración de la institución estimula la colaboración entre profesores? ¿Podría señalar algunos ejemplos?

Apéndice B: Guía para la observación

Guía para Observación Investigación en colaboración docente
Fecha y Hora:
Institución:
Ubicación:
Características del ambiente: (Ambiente físico, contexto, comportamientos que se promueven o previenen)
Participantes: (Número de personas, papeles, que se permite, que sucede)
Actividades: (que está pasando, secuencia de actividades, interacción entre persona actividad y entre las personas, como se relacionan)
Frecuencia y duración(cuando inició, cuánto durará)
Factores sutiles: (actividad informal y no planeada, significados simbólicos, comunicación no verbal)
Comportamiento del investigador: (qué papel tiene, que dice usted, que hace, que pensamientos tiene acerca de lo que está pasando)

Apéndice C: Carta de consentimiento de participantes

FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO

FUNDACION INCAP FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado a participar en una entrevista sobre: “Colaboración Docente” para la investigación del trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación, con Acentuación En Enseñanza De Las Ciencias del TECNOLÓGICO DE MONTERREY.

Autorizo grabar audio y utilizar la información de la presente entrevista para el proyecto anteriormente enunciado. La presente información solo será usada con fines académicos.

Nombre y firma del participante

Fecha

Curriculum Vitae

Susana Herrera Sarmiento

Originaria de Bogotá, Colombia, Susana Herrera Sarmiento realizó estudios profesionales en Nutrición y Dietética (Pontificia Universidad Javeriana). La investigación titulada Colaboración docente: un estudio en una Institución de Educación Superior, Bogotá-Colombia, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de maestría en Educación con acentuación en enseñanza de las ciencias.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la Nutrición, específicamente en las áreas de educación, capacitación, salud y calidad desde hace veinte años. Asimismo ha participado en iniciativas de seguridad alimentaria, lactancia materna, nutrición en la tercera edad, etc.

Como docente auxiliar, Susana Herrera Sarmiento, se desempeña en el aula en Educación Superior en el área de Humanidades con asignaturas en el área de salud y alimentación para estudiantes de Licenciatura en Preescolar y Gastronomía y Cocina. Sus expectativas están encaminadas a la Educación en el área de la Nutrición con la intención de mejorar la alimentación de la población, a través de las herramientas que ha adquirido en esta maestría.