



ECUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

La Colaboración entre Profesores de Preparatoria

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

presenta:

Alicia Gallegos Rivera

Asesor tutor:

Mtra. Josefina Bailey Moreno

Asesor titular:

Ph. D. Manuel Flores Fahara

Morelia, Michoacán, México

Mayo, 2014

Dedicatorias

- A mi esposo Alejandro Tovar Cortez, quien a lo largo de todo este proceso que comenzó en Enero del 2011 me ha apoyado incondicionalmente y por ser mi inspiración. Gracias amor.
- A mi madre Josefina Rivera Coria, quien siempre ha creído en mí por sobre todas las cosas. Gracias mamita.
- A mis hermanos María de Jesús y Carlos Adolfo, por estar ahí para mí y escuchar siempre todo lo que tengo que decir. Los amo.
- A mis cuatro queridos sobrinos Daniel, Jonathan, Cristofer y Brandon por quererme tanto y estar al pendiente de todo. Los amo.
- A mis tres mejores amigos Alejandro, María Elena y Balbina quienes siempre me apoyaron y me dieron ánimos para seguir adelante. Gracias amigos.
- A mis queridos alumnos y alumnas, quienes me inspiraron a ser mejor profesora cada día para ellos. Gracias a todos y todas.
- A mi padre Adolfo Gallegos Bautista, quien desde hace 19 años no está físicamente conmigo pero me cuida y me acompaña en todos los pasos que doy. Te amo papá.

Agradecimientos

- Agradezco al Ph D. Manuel Flores Fahara por mostrarme lo apasionante de los estudios cualitativos y contagiarme de su emoción por aprender más sobre las personas, en esa plática tan amena una tarde de Julio del 2013.
- Agradezco la paciencia, atención y dedicación de la Mtra. Josefina Bailey Moreno durante el desarrollo de esta tesis.
- Agradezco a la Psicóloga Gabriela Flores Ramírez, directora de la preparatoria Ernesto Che Guevara por todas las facilidades y apoyo brindado en más de una ocasión a lo largo de mis estudios de postgrado.
- Agradezco al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey por darme la oportunidad de ser parte de la Universidad Virtual y permitirme alcanzar esta importante meta en mi vida.

La Colaboración entre Profesores de Preparatoria

Resumen

La presente investigación forma parte del proyecto “Las dimensiones de la nueva práctica docente” y se enfocó en identificar si una escuela preparatoria de la ciudad de Morelia favorecía o no el trabajo colaborativo entre sus docentes, y si estos llevaban a cabo estos procesos de colaboración para mejorar su práctica educativa. En la realización de este estudio se utilizó el enfoque cualitativo con base en entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes, mediante las cuales se buscó dar respuesta a la pregunta de investigación. Los resultados de la investigación señalan que la escuela sólo promueve una colaboración artificial o impuesta entre sus docentes y se ejerce un liderazgo administrativo. Mientras que los profesores prefieren trabajar de manera individual o con un grupo reducido de compañeros, preferentemente de su misma área del conocimiento, lo que permite el nacimiento de una colaboración balcanizada. En el ámbito educativo es muy importante conocer qué tipo de culturas de trabajo se llevan a cabo en las instituciones, ya que depende de estas el éxito o el fracaso de cualquier cambio o mejora que se desee implementar. Mientras más individualizada sea la forma de trabajo, más difícil será la implementación de cualquier cambio. Por otro lado, entre más colaborativa sea la cultura laboral, será más sencillo que sea adoptado por los profesores alguna innovación.

Índice

1. Planteamiento del problema	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Definición del problema	7
1.3 Objetivo de la investigación	12
1.4 Justificación	12
1.5 Delimitación del estudio	14
2. Marco Teórico	17
2.1 El cambio educativo en la postmodernidad	17
2.1.1 La modernidad vs la postmodernidad	19
2.1.2 Sociedades del conocimiento	20
2.2 El cambio educativo y el profesorado	21
2.2.1 El significado del cambio	22
2.2.2 Tiempos cambiantes	23
2.3 Profesión docente: ¿vocación o simple trabajo?	25
2.3.1 La profesión docente	27
2.3.2 Vocación igual a pasión	28
2.4 Las culturas de colaboración	30
2.4.1 Culturas de enseñanza	31
2.4.2 Individualismo y aislamiento	33
2.4.3 Balcanización, ¿ayuda a unir o segmentar?	34
2.4.4 Colaboración y colegialidad	36
2.5 La colaboración como eje central de la mejora en la educación	38
2.5.1 Comunidades de práctica	39
2.5.2 Comunidades de aprendizaje	41
2.6 La escuela; ¿amiga o enemiga de la colaboración docente?	45
2.6.1 La figura del director en la colaboración docente	46
2.7 La profesionalización docente	48
2.7.1 Desarrollo profesional docente	49
2.7.2 Implicaciones para el desarrollo profesional docente	51
2.8 Recapitulación	54
2.9 Algunos estudios sobre la colaboración	56
Caso 1	56
Caso 2	57
3. Método	58
3.1 Conocimiento y ciencia	58
3.1.1 Enfoque metodológico	59
3.1.2 Enfoque cualitativo en educación	59
3.1.3 Validez y confiabilidad	60
3.1.4 Triangulación y validez de los datos	61

3.2 Método de recolección de datos	62
3.3 Escenario y participantes	63
3.4 Técnicas de investigación	66
3.4.1 La observación	67
3.4.2 La entrevista	70
3.5 Procedimientos de recolección de datos	73
3.5.1 Recolección de datos	74
3.5.2 Análisis de la información	75
4. Análisis y discusión de resultados	78
4.1 Colegialidad artificial	79
4.2 Liderazgo administrativo	88
4.3 Colegialidad artificial	97
5. Conclusiones	109
Referencias	116
Apéndices	120
Apéndice A: Guía de observación de participación activa	120
Apéndice B: Guía de entrevista semiestructurada	124
Apéndice C: Autorización de la dirección	127
Apéndice D: Autorización docente 1	128
Apéndice E: Autorización docente 2	129
Apéndice F: Autorización docente 3	130
Apéndice G: Autorización directora	131
Apéndice H: Autorización subdirectora	132
Currículum Vitae	133

Índice de tablas

Tabla 1: Línea temática para las reuniones institucionales.....	10
Tabla 2: Aspectos tensionantes y satisfactorios de ser maestro según King, Warren y Pearl (1988, citado en Fullan y Stiegelbahuer, 1997).....	26
Tabla 3: Principales diferencias entre las culturas de colegialidad plenamente colaborativa y las culturas de colegialidad artificial o impuesta, adaptada de Hargreaves (2005).....	37
Tabla 4: Relación de preguntas de investigación e instrumentos según LeCompte (1995).....	67
Tabla 5: Papeles del observador, adaptada de Hernández et al. (2010).....	68
Tabla 6: Incidentes encontrados en relación a las reuniones institucionales	83
Tabla 7: Temas impartidos como capacitaciones en dos de las cuatro reuniones observadas.....	85
Tabla 8: Papel de la directora durante las reuniones institucionales.....	89
Tabla 9: Incidentes ocurridos durante la reunión del 5 de diciembre de 2013.....	90
Tabla 10: Incidentes ocurridos durante la reunión del 12 de diciembre de 2013.....	93
Tabla 11: Estilos de liderazgo básicos y sus principales características.....	96
Tabla 12: Concepto de colaboración vs lo que esperan de un docente colaborador ver su forma de colaborar en la práctica.....	98
Tabla 13: Momentos de trabajo colaborativo	100
Tabla 14: Momentos de individualismo y momento para colaborar	104

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se mencionan los antecedentes del problema y se describe de manera detallada el contexto donde se llevó a cabo el estudio y sus participantes. En seguida se establecen las preguntas de investigación como su objetivo y se justifica de manera clara la importancia de los hallazgos, así como la delimitación de los alcances y restricciones de tiempo y espacio que el estudio presentó para su realización.

Para los investigadores cualitativos el planteamiento del problema no se establece de la misma manera que en los estudios cuantitativos, los temas de investigación basados en un método cualitativo son diseños tentativos que se van construyendo en el proceso mismo de la investigación. Sin embargo es importante que sí se tenga muy claro un enfoque del tema y del fenómeno específico que se quiere investigar (Valenzuela y Flores, 2012).

1.1. Antecedentes

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el internet han transformado al mundo, en uno más globalizado y cambiante (Bindé, 2005). Es a razón de estos cambios tan veloces e inminentes que las economías emergentes tratan de ponerse a la par para no quedarse en el rezago económico, tecnológico y educativo que van marcando los países más poderosos. Y es que, gracias a las innovaciones tecnológicas actuales se ha revolucionado la manera de vender, transmitir, acceder y usar la información entre naciones, lo que ha logrado estrechar distancias, desdibujar

fronteras y traspasar generaciones, transformando a las sociedades de la información en las sociedades del conocimiento (Salmi, entrevistado por Loveland, 2006).

Desde que Peter Drucker afirmara por primera vez en 1969 que una sociedad del conocimiento se caracteriza por tener una estructura social y económica en la que el conocimiento es su recurso principal de productividad y crecimiento en lugar de la mano de obra, la materia prima y el capital, se ha profundizado el término en distintos estudios realizados por investigadores como Niko Stehr (1994), para quien la transformación de las sociedades modernas en las sociedades del conocimiento es un proceso gradual a consecuencia de los cambios que ocurren en las economías de los países avanzados donde la fuente del crecimiento económico y la fuerza productiva se basan cada vez más en el conocimiento.

Para las sociedades del conocimiento en las que lo más importante es aprender a aprender, el conocimiento en sí es un valor. Este valor está directamente relacionado con el nivel sociocultural y educativo de sus ciudadanos. Lo que supone que estas sociedades utilizan el conocimiento como un poderoso recurso contra la pobreza y la desigualdad social, y no únicamente el suministro de infraestructura o aplicación de proyectos que dependen de recursos gubernamentales. Sus esfuerzos van más enfocados a la inversión en materia de educación, investigación y desarrollo. De esta manera, el país garantiza la producción de conocimiento, lo que supone lo debe posicionar dentro de las economías del conocimiento del mundo (Bindé, 2005; García 2002).

Dentro de las múltiples demandas que las sociedades del conocimiento hacen a la educación, se menciona la importancia de redefinir el papel que desempeñan los profesores en la escuela. Esto tiene que ver con nuevos roles que el docente debe adoptar

en el aula, dejando atrás al transmisor de información, el expositor solitario y dar paso al guía, al facilitador del conocimiento. El nuevo docente se convierte en desarrollador de ambientes de aprendizaje innovadores que aprovechen todos los espacios en que el aprendizaje se produce. Implicando al alumno en la construcción de su propia comprensión de las cosas, mediante un trabajo en conjunto durante todo el proceso, donde no solo el alumno aprende, sino el profesor también. Lo que conlleva un impacto significativo en la manera en que se enseña y se aprende en las aulas (Bindé, 2005; García, 2002).

Para que los profesores sean verdaderos profesionales de la educación, trabajadores del conocimiento y diseñadores de ambientes de aprendizaje, deben contar con las condiciones necesarias para implementar el cambio que se les pide. Deben contar con escuelas que propicien que los docentes participen en las comunidades de práctica descritas por Shulman (citado por García, 2002), donde la experiencia individual se convierta en colectiva. Porque la escuela es más que un espacio vacío rodeado de paredes y ventanas, es el centro de trabajo de la mayoría de los profesores, como lo es el hospital para el cirujano. Es el entorno laboral del profesorado, donde este debe contar con los recursos y relaciones necesarias para desarrollar su labor, los cuales le hacen más difícil o más fácil la transición al cambio (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999; Fullan y Stiegelbauer, 1997; García, 2002; Hargreaves, 2005).

El entorno laboral del docente no sólo es el aula y los alumnos, es toda la escuela en su conjunto, desde el patio hasta la dirección. Es el centro educativo en general lo que constituye su lugar de trabajo, aunque este lo desempeñe en un solo sitio; el salón de clases. Entonces, para que la escuela sea todo eso que se necesita para alcanzar un

verdadero cambio, esta debe tener un buen liderazgo. Evans (1996) menciona que la transformación comienza con la confianza, y la confianza es esencial entre líderes y seguidores. Es así que, en una escuela eficiente, con profesores eficientes, debe haber líderes eficientes (Fullan y Hargreaves, 1999).

La figura del líder en la institución debe ser la que le da la fuerza a todos sus colaboradores, de manera que ellos se sientan apoyados y valorados (Day, 2012). Un director que controle todas las acciones, que coarte todas las iniciativas y que sólo recrimine los errores en lugar de valorar los aciertos, suscitará ambientes de trabajo tensos que generen docentes frustrados y desalentados (Fullan y Hargreaves, 1999). Es por ello que el líder educativo debe ejemplificar sus acciones con coherencia entre sus colaboradores (Day, 2012), a fin de establecer una comunicación asertiva y multidireccional que de apertura al diálogo y a la reflexión sobre la mejora de la práctica.

Son esos momentos para compartir, dialogar y reflexionar sobre los valores, los ideales, los objetivos y las prácticas dentro de la escuela los que un buen líder debe fomentar y promover (Day, 2012). Ya que solo a través de estos espacios que pueden darse en reuniones formales e informales es como se comienza a construir la cultura escolar. A través de la cual, los profesores se sienten integrados al tiempo que desarrollan un sentido de misión compartida, lo que da origen al nacimiento de comunidades de colaboración (Day, 2012; Hargreaves, 2005).

Desafortunadamente, por muchos años la profesión del docente ha sido aislada y solitaria, dado que las posibilidades del trabajo colaborativo son escasas. Este aislamiento se favorece por la misma organización de la escuela, que está dividida en

módulos distribuidos en tiempos y espacios distintos entre sí. Por lo que es difícil que compartan u observen su trabajo mutuamente. Sin embargo, aunque a menudo el profesor se encuentra solo físicamente en el salón de clases, psicológicamente nunca lo está. En ocasiones, lo que el docente hace dentro del aula es influenciado por las perspectivas y orientaciones de sus compañeros, tanto de los actuales como de los pasados. Esto implica que las relaciones que desarrollan entre ellos son parte importante de su vida y su trabajo, lo que se vuelve vital para su práctica educativa y su desarrollo profesional (Fullan y Stiegelbauer, 1997; García, 2002; Hargreaves, 2005).

Las condiciones actuales con las que un maestro en México debe laborar son muy precarias, tanto en el medio rural como en el urbano marginado. Además del sueldo escaso que perciben, han sido objeto de la desacreditación de su profesión de manera pública. Aunado a ello, están sometidos a la presión de los padres de familia, los directivos, el gobierno y la sociedad en general que tienen expectativas muy altas en su labor de formadores. Es a la luz de esa presión que los docentes prefieren aislarse en su incertidumbre antes que permitir ser exhibidos. Por lo que, el cambio educativo que tanto se persigue a través de reformas depende de lo que los docentes hagan o dejen de hacer. Lo que significa que los maestros pueden agravar sus problemas o proporcionar una luz de esperanza para el futuro del país (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Hargreaves, 2005; Latapí, 2003).

Sobre todo el tema del desarrollo profesional debería ser prioritario en cualquier propuesta de innovación o cambio que se plantee realizar. Es importante que se tome en cuenta que el beneficio de contar con profesionales en continuo desarrollo es no sólo

para ellos mismos, sino para la institución en general. Porque es a través del desarrollo colectivo como se puede aspirar a la mejora educativa (Anderson, 2010).

Anderson (2010) menciona, que es importante que al aprendizaje permanente de los profesores se contextualice en su lugar de trabajo y no se le deje toda la responsabilidad a él solo. Es ahí donde entra de nuevo el liderazgo directivo, pues este debe facilitar el desarrollo de prácticas enfocadas a la formación continua y permanente de sus colaboradores, más que dar la formación el mismo. Sin embargo, una de las principales barreras que impide que esto ocurra es el tipo de liderazgo ejercido en la escuela. Unas veces por cultura, otras por decisión, el liderazgo característico en las escuelas mexicanas es el de tipo jerárquico, donde algunos de los efectos ejercidos en los profesores como menciona Day (2012) son sentimientos de insuficiencia, incapacidad de expresarse, incapacidad de influir en otros, sentimientos de ser silenciado, entre otros.

Es ese liderazgo jerárquico donde se puede decir que “el director hace todo” como lo afirma Senge (2002, p. 458) y se resume en estas cuatro ideas básicas:

- 1) Control unilateral
- 2) Maximizar el ganar y minimizar el perder
- 3) Suprimir los sentimientos negativos
- 4) Ser tan racionales como sea posible

Donde la primera idea lleva al líder a querer mantener el control todo el tiempo, la segunda lo hace querer ganar todas las discusiones todo el tiempo, independientemente de con quien sean. La tercera es la idea de que si existen sentimientos negativos en el grupo se debe al poco control o incompetencia por parte del director. La última idea es el

concepto erróneo que tiene sobre que el ser racional es sinónimo de ser culto (Senge, 2002).

Senge (2002) también menciona que este modelo de liderazgo, donde el director hace todo bien, resulta también una carga para él mismo. Pues sólo dificulta la unión entre él y sus dirigidos, ya que al no tener apertura de discusión sobre su tipo de liderazgo, puede tampoco darse cuenta del poder negativo que ejerce sobre la escuela.

1.2. Definición del problema

El presente estudio se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Técnica Popular Ernesto Che Guevara, ubicada en una zona de alta y muy alta marginación en el sur de la ciudad de Morelia, en el estado de Michoacán. Es un proyecto educativo fundado en 2009 que cuenta con un equipo de 39 docentes y 11 colaboradores en el cuerpo técnico y administrativo. Su matrícula estudiantil asciende a un total de 318 alumnos inscritos en dos turnos.

El edificio donde se encuentra instalada está adaptado para cubrir sus necesidades pero con limitaciones de espacio. Razón por la cual en el turno matutino se tienen cuatro grupos de quinto semestre, tres de tercero y cuatro de primero, y en el turno vespertino se tienen tres grupos de primer semestre y uno de tercero. No cuenta con canchas deportivas ni áreas de esparcimiento, ni para alumnos, ni para docentes. Lo que dificulta la convivencia y la socialización dentro de la preparatoria.

Esta institución se encuentra incorporada al Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán (COBAEM) pero no es una institución pública porque no pertenece a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Tampoco es una institución privada ya que no se

mantiene de las colegiaturas que los estudiantes aportan. El sustento económico llega a ella por parte de una asociación civil sin fines de lucro. Su misión es ser una institución educativa del nivel medio superior con capacidad autosuficiente, dirigida a los hijos de los más desprotegidos a través de la implementación de planes y programas adecuados al entorno social. Este proyecto educativo se caracteriza por ser diferente, incluyente y no discriminatorio (Misión institucional, 2010).

Por las características tan particulares de este proyecto educativo, al término de cada semestre, la dirección de la escuela hace una evaluación del desempeño de cada uno de los colaboradores durante el periodo escolar que finaliza, resultado del que depende el que se le recontrate o no para el siguiente semestre. Los aspectos a evaluar son: entrega semanal de planeaciones de clase, entrega de formatos de exámenes parciales, asistencia a las reuniones institucionales semanales, cumplimiento del servicio individual a la comunidad, entrega del comprobante de acompañamiento psicológico y la participación en un proyecto interdisciplinar.

Una vez terminadas las evaluaciones de los docentes y del personal administrativo se lleva a cabo una convocatoria abierta de aspirantes para integrarse al cuerpo docente, los cuales son sometidos a un proceso de selección muy riguroso que consta de cuatro filtros. Esta característica de la preparatoria es la razón por la que su plantilla de personal se renueva al menos en un 50% al inicio de cada semestre y en ocasiones es necesaria alguna contratación extemporánea en el transcurso del periodo escolar.

Una situación de esta naturaleza fue la que experimentó la escuela a las tres semanas de haber iniciado de manera normal el semestre agosto 2013-enero 2014. Por un evento inesperado, la institución sufrió una renovación del 90% del personal docente,

hecho que generó algunos cambios en las estrategias de trabajo que ya se tenían proyectadas para ese ciclo escolar. Uno de los primeros aspectos del proyecto educativo al que se enfrenta el personal nuevo es al hecho de tener que asistir a una reunión semanal los días jueves, donde además de informar asuntos generales, la escuela busca que en esos espacios se promueva una integración entre todos sus colaboradores por medio de actividades que incluyen trabajo colaborativo además de las capacitaciones. Algunas de esas acciones son coordinadas por la psicóloga de la escuela y otras corren a cargo de los mismos docentes.

Dentro de los lineamientos que sigue la escuela al ser incorporada al COBAEM se establece que los profesores deben recibir capacitaciones intersemestrales al inicio de cada semestre como parte de su educación continua. Es por ello que además de la capacitación que se imparte en el periodo intermedio entre cada semestre, la preparatoria destina 20 sesiones de las reuniones semanales durante el periodo semestral para impartir a manera de capacitación, temas que los mismos docentes proponen y eligen. Siendo estos espacios los únicos que la escuela destina de manera oficial para que se facilite la colaboración entre sus profesores.

Es precisamente durante la última semana del descanso intersemestral que se les pregunta a los profesores sobre los tópicos que les interesa abordar durante el semestre, estableciendo al mismo tiempo el calendario que se seguirá para abordar los distintos contenidos. A continuación se presenta la línea temática planeada para el semestre 2013-2014 de la escuela preparatoria (Tabla 1).

Tabla 1
Línea temática para las reuniones institucionales

FECHA	TEMA	COORDINA
03/10/2013	Educación popular	Directora
10/10/2013	Equidad	Docente A
17/10/2013	Bullying	Docente B
24/10/2013	Diseño de estrategias para favorecer el aprendizaje	Docente C
31/10/2013	Dinámicas adecuadas para el desarrollo de contenido	Psicóloga
07/11/2013	Dinámicas adecuadas para el desarrollo de contenido	Psicóloga
14/11/2013	Resiliencia	Docente D
21/11/2013	Conocimiento corporal	Docente E
28/11/2013	Semáforo de alumnos	Docente F Cancelado
05/12/2013	Cultura del trabajo	Docente G Docente H
12/12/2013	Trabajo colaborativo	Subdirectora
19/12/2013	Utilización de REA (Recursos Educativos Abiertos)	Investigadora
09/01/2014	Ortografía y redacción	Docente I Docente J

Como se aprecia en la Tabla 1, estas capacitaciones son impartidas en su mayoría por los docentes que laboran en la institución y que cuentan con el perfil para ello. Esto sucede los días jueves de cada semana durante las reuniones institucionales que la misma escuela lleva a cabo como parte de sus lineamientos. Algunos de los tópicos que los docentes piden sean abordados, tienen que ver con cómo afrontar las problemáticas que viven a diario en las aulas con los estudiantes, tales como equidad, motivación, bullying, deserción, reprobación, ausencias, etc. Otras veces los temas están más enfocados a la mejora de su práctica, como manejo de recursos tecnológicos, estrategias didácticas, elaboración de exámenes, entre otros.

Fullan y Hargreaves (1999) afirman que las escuelas en la actualidad no representan un lugar interesante para sus alumnos, ni gratificante para los docentes. Así mismo, los autores afirman que el cambio radica en los directores y en los mismos profesores, pero las soluciones necesarias para ese cambio serán tanto de índole individual como colectiva.

Hargreaves (1998, citado en Day, 2012) formula la necesidad de escuelas que trasciendan sus muros y se abran al mundo exterior. Escuelas donde se haga conciencia de la necesidad de una participación activa y emocional de todo el personal para compartir, apoyar y experimentar con nuevas ideas. Escuelas que desarrollen culturas de colaboración enfocadas al aprendizaje continuo a través del fomento de más relaciones informales que formales.

Senge (2002) sostiene que se requiere de escuelas que aprendan, apoyadas en comunidades que fomenten el aprendizaje, donde los involucrados son todas aquellas personas que influyen de una u otra manera en ellas.

Al tomar en cuenta el contexto y las características particulares de la escuela preparatoria antes mencionada, la cual solicita al profesor además de la impartición de su clase, realizar actividades que promueven la interacción y el trabajo en conjunto entre sus compañeros, puesto que la institución tiene por objetivo crear espacios de colaboración docente. Se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

¿De qué manera la escuela como organización favorece y/o afecta el trabajo colaborativo entre profesores?

¿De qué manera los profesores colaboran entre ellos para el mejoramiento de la práctica docente?

1.3. Objetivo de la investigación

De las preguntas planteadas anteriormente se deriva el siguiente objetivo de investigación:

Identificar si la escuela promueve o no el trabajo colaborativo entre los docentes y los procesos de colaboración que estos llevan a cabo.

1.4. Justificación

La colaboración entre profesores crea relaciones productivas que favorecen el aprendizaje mutuo y el desarrollo profesional, así como el fortalecimiento del currículo. Crear una cultura de colaboración en las escuelas facilita la adaptación de los nuevos profesores en las instituciones, elimina el miedo a pedir ayuda y a reconocer dificultades. También evita que los docentes libren solos sus batallas y carguen con sus frustraciones. Una cultura de colaboración positiva tiende a ser espontánea, voluntaria, orientada al desarrollo y capaz de superar el tiempo y el espacio, aprovechando los encuentros informales breves y frecuentes (Hargreaves, 2005).

La colaboración docente constituye un eslabón muy fuerte en la cadena que guía hacia la mejora en la calidad educativa. Varios autores a lo largo de sus textos indican que sin la colaboración entre profesores no se puede dar un verdadero cambio en la educación. Lo que implica que para que el cambio tan deseado en la educación se lleve a cabo es necesario que las escuelas cambien su cultura y la calidad de sus relaciones interpersonales para establecer comunidades de práctica que mejoren la naturaleza y calidad de las experiencias de aprendizaje de todos sus involucrados (Day, 2012; Fullan y Stiegelbauer, 1997; García, 2002; Hargreaves, 2005).

Para que el cambio educativo se dé con mayor eficacia este debe surgir desde dentro, apoyado por escuelas que faciliten el desarrollo profesional y continuo de sus colaboradores. Instituciones que cuenten con un líder responsable que construya, sostenga, conserve y comunique la cultura de la escuela. Lugares en los que existan oportunidades frecuentes de encuentros comunes para dialogar, compartir y reflexionar, a través de los cuales se cree una cultura de trabajo en equipo (Day, 2005). Una cultura que promueva ambientes laborales más satisfactorios y productivos (Fullan y Hargreaves, 1999).

Senge (2002) propone la creación de escuelas que aprenden como el punto de apoyo del cambio educativo y social. Ya que estas deben estar apoyadas en tres sistemas interconectados entre sí: el aula, la escuela y la comunidad. Los cuales al trabajar en conjunto logran no sólo la transformación educativa sino la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje. Donde las personas que antes desconfiaban los unos de los otros, después reconocen lo que pueden aprender de todos.

De acuerdo con Day (2012), la percepción que tienen los maestros de las instalaciones, organización y liderazgo dentro de su contexto laboral influye de manera importante en las actitudes que toman en su práctica educativa. Sandelands y Boudens (citados por Day, 2012, p. 150) dicen que de acuerdo al recibimiento que tengan las personas dentro de un grupo, este se relacionará con el sentimiento que se despierte en ellas. Si son excluidas de este, se sentirán desconectadas y aisladas, si se les recibe en un grupo seguro y activo, estas se sentirán seguras y activas también.

Es interesante investigar la manera en que la colaboración se da en un contexto urbano marginado donde las condiciones para desarrollar la enseñanza son realmente

precarias. Tanto las instalaciones destruidas, la escases de mobiliario, limitado acceso a herramientas tecnológicas y la falta de apoyos económicos son circunstancias que están presentes en una gran cantidad de escuelas.

Un beneficio adicional que se buscó obtener a partir de esta investigación fue conocer las afectaciones o beneficios que sufre una institución que se basa en la evaluación constante para la permanencia de sus colaboradores, para así generar conocimiento útil sobre algunas posibles implicaciones que se podrían experimentar en otras escuelas al aplicar la evaluación que contempla la nueva ley de profesionalización docente (Diario Oficial de la Federación, 2013, 11 septiembre).

1.5. Delimitación del estudio

Este estudio se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Técnica Popular Ernesto Che Guevara en la ciudad de Morelia, Michoacán durante el semestre agosto 2013-enero 2014. Para la realización de entrevistas se eligieron a cuatro docentes de distintas disciplinas que asisten con regularidad a las capacitaciones durante las reuniones semanales. De los cuatro participantes en el estudio, al menos dos fueron de nuevo ingreso y el resto tenía más antigüedad. Se eligieron estos profesores porque además son de los pocos que coinciden en distintos momentos fuera de sus horarios de clase durante los días que asisten a la institución y se suman a colaborar en las diferentes actividades que la escuela promueve.

Los instrumentos utilizados para la presente investigación fueron los correspondientes para los métodos cualitativos como las observaciones y entrevistas semiestructuradas a los participantes (Giroux y Tremblay, 2004). Para las

investigaciones en ciencias humanas la observación participante activa o completa son las más deseables porque permiten un mayor entendimiento de la perspectiva interna del fenómeno. Por otro lado la entrevista se recomienda en los estudios de tipo cualitativo porque es más íntima, flexible y abierta (Valenzuela y Flores, 2012). Dichas técnicas de recolección de datos se aplicaron durante el periodo de capacitación ejecutado por la dirección de la escuela.

El estudio se enfocó a identificar si la escuela favorece el trabajo colaborativo entre su cuerpo docente, y si es que se da, cómo mejora esta su práctica educativa. Cabe señalar que los tiempos destinados para las capacitaciones semanales que la escuela ofrece de manera oficial es de 20 sesiones dentro de las reuniones institucionales que se realizan cada semana, sin embargo por factores de tiempo para esta investigación sólo se observaron cuatro de estas reuniones formales. Los trabajos de observación se llevaron a cabo durante las reuniones institucionales semanales que la escuela convoca para todo su personal, sin embargo por razones de tiempo sólo se pudieron registrar las observaciones de los días 14 y 28 del mes de noviembre y del 5 y 12 de diciembre (ver Tabla 1). Para la realización de las entrevistas se pactó previamente la cita con cada uno de los miembros en días y horas que no afectaran sus actividades laborales.

La posición teórica de este estudio se basa en la teoría de Day (2012), Fullan y Stiegelbauer (1997) y Hargreaves (2005), quienes explican que la colaboración es una pieza clave para la mejora de la práctica educativa no sólo para el beneficio del alumnado, sino para el del profesorado y la institución también. Las características principales de la colaboración plena es cuando esta es:

- Espontánea

- Voluntaria
- Orientada al desarrollo
- Omnipresente en el tiempo y el espacio
- Imprevisible

Para los autores (Day, 2012; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Hargreaves, 2005), la colaboración es una herramienta para la mejora educativa y que bien dirigida puede ayudar al crecimiento profesional e institucional.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se aborda la revisión de la literatura, la cual expone los antecedentes teóricos más significativos sobre el presente estudio. De manera general se presentan las necesidades de un cambio educativo en la era de la postmodernidad, así como las diferencias entre la era moderna y la era postmoderna. Se define el concepto de sociedades del conocimiento y la importancia de un cambio educativo para alcanzarla. Además se abordan las exigencias que un cambio en educación le exige cada vez más y distintos roles a los profesores. Por lo que se hace un análisis sobre el significado de la vocación de ser docente. Luego se definen las culturas de colaboración que existen y los tipos que se derivan de ellas. Se analizan los beneficios de la colaboración como eje central del cambio educativo y el papel de la escuela para lograrlo. Para finalizar con una reflexión sobre la necesidad de una profesionalización docente y algunas investigaciones sobre el tema.

2.1. El cambio educativo en la postmodernidad

Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 43) dicen que un cambio educativo implica “un cambio en la práctica”, y aunque el cambio de práctica puede ocurrir en distintos niveles del sistema educativo, este representa una tarea personal para el docente y social para la escuela. Así, para entender las implicaciones del cambio en el sistema educativo es necesario tener presente tanto los valores y objetivos como las consecuencias asociadas con un cambio social específico. Pero considerando siempre al cambio como un proceso

sociopolítico que abarca todos los elementos que interactúan e intervienen en él (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Uno de los mayores problemas que enfrentan los países que pretenden implementar un cambio en su sistema educativo es la resistencia que se manifiesta en sus actores. Fullan y Stiegelbauer (1997) mencionan que más que resistirse al cambio, las personas no saben cómo lidiar con él. Por lo que el secreto de su éxito o fracaso radica en considerar cómo lo experimentan realmente los involucrados, cómo entienden estos su significado para hallarle sentido y cómo viven todo el proceso, primero de manera individual y luego de forma colectiva. Pues la diferencia entre la lucha en favor o en contra del cambio en un sistema social, radica en el significado compartido que tengan sobre éste y sus fuentes y objetivos. Sin embargo, se debe cuidar no perder de vista los objetivos originales del cambio, pues en ocasiones se presta tanta atención al proceso del cambio que se olvida su finalidad, y se deja en un segundo plano (Hargreaves, 2005).

Aunque existen diferencias entre un cambio voluntario y un cambio impuesto, en general se tiene un problema para reconocer que el fenómeno de un cambio real lleva implícita una lucha de resistencia al inicio y la ansiedad por la pérdida una vez que se ha aceptado. Por ello la respuesta de las personas hacia un cambio siempre tendrá un carácter ambivalente, venga de quien venga y tenga los fines que éste tenga. Entonces, se debe tomar en cuenta que el proceso del cambio es tan complejo que muchas veces los esfuerzos se centran demasiado en la implementación. Situación que provoca que se olvide su verdadera naturaleza, pues al perder de vista el objeto del cambio, la

motivación para alcanzarlo pierde fuerza al no tener claros ni sus orígenes, ni sus fines ni su relevancia (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Hargreaves, 2005).

Dentro las fuerzas tanto externas como internas que presionan para realizar un cambio educativo en un país, la que ha ocurrido en los últimos años en las economías emergentes como México tiene que ver con la llegada de la era postmoderna (Hargreaves, 2005). Una época donde los acelerados avances tecnológicos y los complejos cambios en los patrones y necesidades sociales que estos conllevan van afectando a los centros educativos y sus actores. Es así que, el desafío del cambio para los centros educativos se encuentra en la transición socio-histórica entre la modernidad y la postmodernidad, ya que ni los problemas, ni los cambios a los que las escuelas se enfrentan se limitan a la educación. Por un lado, las escuelas siguen teniendo sistemas modernistas inflexibles con objetivos controlados por estándares tipo fabriles y modelos jerárquicos bien definidos. Por otro lado, estas mismas escuelas tienen que trabajar en un mundo postmoderno acelerado, flexible y mutable para el que el tiempo y el espacio no existen, y su imperante es la transmisión del saber y del conocimiento (Hargreaves, 2005).

2.1.1. La modernidad vs la postmodernidad. La modernidad fue consecuencia de un proceso de burocratización de las prácticas económicas, políticas y militares, que prometía eficiencia, productividad y prosperidad a través de un control técnico de actividades. Lo que causó que los centros educativos llamados modernos actuaran bajo un sistema fabril de educación en masa que buscaba la eliminación del rezago educativo. Estos centros fueron creados con la intención de garantizar una producción constante de mano de obra para la industria mientras se mantenía el control sobre las decisiones

sociales, educativas y económicas. En tanto, la sociedad se racionalizaba entre el trabajo y la familia, creando un mundo ordenado y fiable pero no significativo para el ser humano (Hargreaves, 2005).

La postmodernidad en cambio, tiene sistemas más flexibles y menos jerarquizados en las organizaciones, donde la compresión del tiempo y el espacio es su mejor estrategia. Esto sólo se logra con las TIC gracias a la aparición de la red pública mundial Internet. La cual facilita la vida postmoderna al tejer redes que generan nuevas formas de organización social que liberan a las personas del problema espaciotemporal de muchas de las actividades sociales humanas, incluida la educación. Situación que plantea distintos retos para el trabajo de los profesores en un contexto laboral cada vez más incierto, bombardeado de innovaciones tecnológicas traídas por un torbellino de cambios y reformas educativas encaminadas hacia las sociedades del conocimiento (Bernal, 2011; Bindé, 2005; Hargreaves, 2005).

2.1.2. Sociedades del conocimiento. La idea de una sociedad de la información nació a raíz del surgimiento de las TIC que cambiaron la manera de generar, acceder y transmitir la información. Sin embargo, es preciso aclarar que una sociedad de la información es sólo un instrumento para lograr el desarrollo de las sociedades del conocimiento (Bindé, 2005). Ya que la información no es más que un cúmulo de datos sin sentido hasta que es seleccionada, discriminada, interpretada, asimilada y apropiada para convertirla en verdadero conocimiento. El cual es la fuente del crecimiento económico y la fuerza productiva de las sociedades del conocimiento que desplazaron de manera gradual a las sociedades industriales a consecuencia de los cambios ocurridos en los países desarrollados (Stehr, 1994).

Son las demandas de estas sociedades del conocimiento las que presentan un reto para la educación, porque así como en las sociedades industriales predominaba el sector primario o industria que se sustentaba de mano de obra no calificada. En las sociedades actuales se desarrolla un cuarto sector, el informacional donde la materia prima es la información y el procesamiento de ésta, y el conocimiento es la base del sistema económico. Lo que genera el surgimiento de nuevas actividades y profesiones a raíz de un cambio en el sistema de producción en las organizaciones postmodernas, ahora organizado en redes comerciales de escala global (Hargreaves, 2005; Imbernon, 2005).

2.2. El cambio educativo y el profesorado

Los profesionales de la educación se ven permanentemente confrontados con la exigencia de la sociedad sobre una mejor calidad educativa. Razón por la cual desde hace algunos años se ha buscado que los maestros adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para afrontar los retos de una sociedad tecnológica globalizada (Elizondo, 2001). Es gracias a esa necesidad de nuevas habilidades y capacidades demandadas por las sociedades del conocimiento que se requiere de un cambio en el sistema educativo. Se requieren nuevos métodos de enseñanza que aprovechen la tecnología a su favor. Estrategias didácticas que promuevan el autoaprendizaje basado en la investigación y la autogestión, que transformen la práctica tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje en uno más abierto, flexible, accesible e incluyente, menos sistemático y más centrado en el alumno. Uno que logre explotar todo el potencial creativo tanto de los profesores como del mismo estudiante. Una educación pues, a lo largo de toda la vida (Bindé, 2005; Delors, 1996; Faure, 1972; Longworth, 2005).

Algunos de los controles técnicos que caracterizan los modelos sistemáticos de la era moderna y que siguen vigentes en los centros educativos de algunos países en vías de desarrollo, son las pruebas estandarizadas que se utilizan para medir el desempeño del docente a través de los resultados de sus alumnos. Situación que genera la desacreditación del trabajo del profesorado ante sus evaluadores y la sociedad en general si esos resultados no son los esperados. Provocando con ello la desmoralización y desmotivación entre los profesores que procuran realizar su trabajo de una manera más intuitiva, emocional y moral de la que se puede medir en esos estándares. Hecho que deja de manifiesto que lo más importante en términos de control, es la cantidad de contenidos abarcados y no la calidad del conocimiento adquirido por los alumnos. Lo que puede generar efectos negativos en la calidad de la educación, pues el profesor podría priorizar la enseñanza hacia la resolución de las pruebas estandarizadas y no hacia el desarrollo integral del alumno (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Hargreaves, 2005; Murillo, 2010).

2.2.1. El significado del cambio. Resulta muy común que los actores políticos digan que para mejorar la calidad de la educación deben cambiar primero los profesores, pero es preciso aclarar que esa afirmación no necesariamente es cierta. Lo que sí es cierto es que lo que hace que una reforma o un cambio educativo triunfe o fracase, es el rol del profesor dentro de todo el proceso. Fullan y Stiegelbauer (1997) mencionan que el cambio educativo depende simplemente de lo que los maestros hagan y piensen. Nada más complicado que eso, pues aún no existen reformas que se apliquen sobre el pensamiento. Empero, lo que sí se puede hacer es compartir con el profesorado el significado de cualquier cambio que se desea implementar, puesto que ninguna

innovación puede asimilarse si no se comparte el significado (Hargreaves, 2005).

Considerando siempre que no deben darse por sentadas las innovaciones, pues las innovaciones no son fines en sí mismas (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Entonces, si un cambio se planea para un sistema social específico, en este caso la escuela, entender su significado es muy importante, pues este debe ser compartido por toda la comunidad educativa para el fin de llevar una implementación de cambio exitosa. Y es que la conexión generada entre las acciones cotidianas de los involucrados, tanto colectivas como individuales con el significado del cambio, es la clave de su éxito o fracaso en cualquier contexto. Porque cualquier intento de cambio que no tome en cuenta la cultura profesional, las opiniones y las condiciones de trabajo de los profesores está destinado al fracaso (Esteve, 2003).

Es preciso pues un cambio educativo promovido por los maestros y maestras, surgido de sus inquietudes, alimentado de sus convicciones y de su fuerza tanto individual como colectiva, que implemente las innovaciones necesarias a su labor educativa diaria para hacerla cada día mejor (Fierro et al., 1999). Como una revolución silenciosa que avance en la mentalidad de los profesores, cambiando poco a poco sus valores y actitudes, primero su forma de hablar y luego su forma de comportarse (Esteve, 2003).

2.2.2. Tiempos cambiantes. Sin embargo se debe tomar en cuenta que no sólo un cambio educativo específico afecta al sistema escolar, existen cambios sociales externos a las escuelas que se ven reflejados en la vida social diaria en las aulas (Esteve, 2003; Fullan y Stiegelbauer, 1997). Varios de estos cambios responden a problemas de orden global que afectan de manera local e individual a cada familia. Lo que ocasiona

situaciones sociales muy específicas que están fuera del alcance de las leyes educativas o de los reglamentos escolares. Varios autores (Day, 2005; Elizondo, 2001; Esteve, 2003; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Hargreaves, 2005) coinciden en los factores que afectan la dinámica escolar. Entre los cuales se hallan crisis económica, desempleo, padres trabajadores ausentes, desintegración familiar, familias uniparentales, violencia intrafamiliar, alcoholismo y drogadicción, inseguridad, entre otros. Son pues todos aquellos problemas que tienen que ver con los valores, los hábitos y las costumbres consecuencia de la cada vez más plural y compleja sociedad que se vive, una sociedad agobiada con crisis económicas y de seguridad nacional (Imbernon, 2005).

Porque el éxito de la mejora en la escuela implica adoptar cambios externos a propósitos internos, Fierro et al. (1999) proponen que el cambio educativo debe iniciar desde lo interno más que de lo externo. Que se lo debe apropiar primero el profesorado para poder implementarlo en sus actividades diarias más por convicción que por imposición. Que debe ser diseñado tanto con base en revisiones críticas previas de su práctica, como de los problemas y necesidades de su contexto laboral. Debe ser pues, un cambio local sin procedimientos complicados, que no requiera de presupuestos altos para su implementación. Un cambio que sea abrazado de manera voluntaria y con un alto compromiso por parte de sus protagonistas. Un cambio más bien profundo y no tanto extenso (Fierro et al., 1999; Pareja y Torres, 2006).

2.3. Profesión docente: ¿vocación o simple trabajo?

A menudo se piensa que ser docente es una tarea sencilla de realizar. Algo que está muy lejos de ser cierto. Por principio de cuentas, ser docente es una actividad remunerada como cualquier otra a la que se pueda dedicar alguien. Es un trabajo pues, y partiendo de esta declaración se debe tomar en cuenta que como cualquier otro trabajo tiene pros y contras al momento de ser analizada como profesión para toda la vida (Hargreaves, 2005; Longworth, 2005).

El trabajo del maestro está situado en un centro escolar conformado por una oferta educativa y organización determinada, con grupos sociales particulares donde su función es mediar el punto de encuentro entre el proyecto educativo y sus destinatarios. Labor que realiza cara a cara y que no siempre es del todo agradable y sencilla. Esto muy pocas veces se toma en cuenta al momento de hablar de lo complejo de la profesión docente (Fierro et al., 1999). Sin embargo, no por esa razón se debe considerar que a los maestros les desagrada del todo ser maestros (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

La práctica docente es esencialmente una práctica humana donde no se debe perder de vista que el profesor es un individuo con ciertas cualidades, características y dificultades propias, que de acuerdo a los años de experiencia, género y etapa de su carrera y de su vida tiene diferentes necesidades. Además, no es un docente parcial sino una persona total. Un ser con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que influyen e impactan en su vida profesional cotidianamente. Donde se enfrenta también a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de las personas con quienes labora. Situación que hace de su tarea una labor compleja y diversa (Fierro et al., 1999).

King, Warren y Peart (citados en Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 113) establecen una lista de los diez aspectos más satisfactorios y los diez más tensionantes en la profesión docente basada en los resultados encontrados en un estudio realizado a casi 6000 escuelas secundarias en Ontario (Tabla 2). Entre los factores más tensionantes se menciona el problema de la disciplina en el aula. Y es que, es una realidad que la capacitación de los maestros no los prepara para las situaciones reales del salón de clases. Nótese que el joven maestro recién egresado en el mes de junio, asume en septiembre las mismas responsabilidades que un profesor experimentado con 25 años de práctica. Un cambio de rol que el primero experimenta en un periodo de tiempo muy corto si se toma en cuenta que el problema del control y la disciplina en el salón de clases es una de las mayores preocupaciones para ambos (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Tabla 2

Aspectos tensionantes y satisfactorios de ser maestro según King, Warren y Peart (1988, citado en Fullan y Stiegelbauer, 1997)

Satisfactorios		Tensionantes	
1.	Trabajar con jóvenes, compenetración/relación	1.	Demandas de tiempo, demasiadas calificaciones, preparación de lecciones “burocráticas”, fechas límite
2.	Ocasiones en que “se prende el foco” y, de pronto el estudiante entiende, disfruta la retroalimentación inmediata	2.	Problemas de disciplina/asistencia, confrontaciones con los estudiantes
3.	Éxito del estudiante, logro	3.	Falta de motivación en el estudiante, apatía, actitudes negativas
4.	Interacción con/apoyo de colegas	4.	Falta de apoyo administrativo, administración deficiente
5.	Influencia en el desarrollo, carácter y actitudes de los estudiantes	5.	Actitudes negativas de los colegas, maestros incompetentes/deficientes
6.	Participación en actividades extracurriculares, entrenamiento, teatro	6.	Condiciones laborales, falta de equipo/textos, presupuesto bajo
7.	Materias enseñadas, desarrollo del currículo	7.	Falta de seguridad, redundancia, inscripciones en declive
8.	La enseñanza, una lección bien dada	8.	Grupos numerosos
9.	Ayudar a los estudiantes individualmente con los problemas académicos personales	9.	Directivas del ministerio, cambio del contenido del currículo/curso
10.	Retroalimentación de los estudiantes al final del año y después de la graduación	10.	Falta de apoyo público/familiar, actitud negativa hacia la educación

Como se puede apreciar en la Tabla 2, los primeros tres satisfactores tienen que ver con sus estudiantes y los logros personales de los que ellos son parte. E inmediatamente después se encuentra la interacción con colegas o el apoyo con ellos, y luego vuelven a figurar actividades que involucran a los alumnos. Esto es de notar ya que como se menciona más adelante, la labor docente es una actividad más bien en solitario que se promueve desde las mismas instituciones (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2005).

2.3.1. La profesión docente. La era de la postmodernidad incrementó la necesidad de la colaboración profesional y de ver como un todo, unido y relacionado al ente profesional, personal y emocional que es el docente (Hargreaves, 2005). Porque el ser maestro no es traje que se quite y se guarde para ser padre o amigo en horas no laborales, sino porque lo es todo al mismo tiempo, se debe tener una visión holística de sus necesidades tanto personales como profesionales para su pleno desarrollo como ser humano y como docente.

Y es que la enseñanza es una historia interminable que no se trata sólo de transferir saberes, habilidades y técnicas. Esta enseñanza se ve afectada por muchos factores importantes de la formación del maestro, desde el inicio de su educación académica e ingreso a la profesión, hasta la etapa de vida y carrera en la que se encuentran. Son todos estos aspectos; la vida, la etapa de la carrera, las experiencias de vida y los factores de género, los que constituyen a la persona total (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2005).

Un maestro es una de las influencias más importantes de la vida y desarrollo del niño, y por si fuera poco, tiene la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones

(Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2005). Las responsabilidades del profesorado han aumentado significativamente conforme aumentan los problemas sociales. Es por ello que ahora la sociedad les responsabiliza de la educación sexual, la educación física, de la formación del carácter, de la prevención de las adicciones y del equilibrio psicológico del alumno, entre otros, sin tener ellos más formación profesional que la que recibieron 30 años atrás. Y es que la sociedad tiende a convertir todos los problemas sociales y políticos en problemas educativos, quieran o no los docentes (Esteve, 2003).

Sin embargo, si algo está claro en la profesión docente, es que si no se tiene vocación por la enseñanza, amor por los alumnos y pasión por la educación, el profesorado no podría tolerar las sobrecargas de trabajo, las horas extra invertidas a un alumno, el papeleo administrativo, las evaluaciones estandarizadas, las reuniones institucionales y más actividades fuera o dentro de horario que deben cumplir.

2.3.2. Vocación igual a pasión. Los docentes que están emocionalmente comprometidos con la mayoría de los aspectos de su profesión reflejan la gran pasión que sienten por la enseñanza. Day (2012) afirma que los profesores que aman su trabajo con niños y jóvenes reflejan que la vocación tiene que ver más con el amor que con otra cosa. Y es que, en esta labor se conjugan igual lo personal y lo profesional al establecerse y mantenerse una conexión afectiva con los alumnos y los colegas. Fried (citado en Day, 2012, p. 31) afirma que “hay una clara conexión entre la enseñanza apasionada y la calidad del aprendizaje de los alumnos”, y esto no sería si no fuera que al hablar de la labor docente se habla de que están involucradas emociones tanto superficiales como profundas. Es por ello que se debe procurar que las emociones positivas superen a las negativas. Y es que, es importante cuidar los extremos de la

pasión, porque se sabe que unos climas escolar y áulico adecuados influyen positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, y lo opuesto ocurre si no lo son (Day, 2012).

Entonces, en la enseñanza es imposible mantener al margen el afecto; elemento fundamental de la pasión. Afecto del que se deben tener muy claros los límites en el quehacer docente, para no afectarse y afectar a los alumnos con sus extremos. Porque los maestros se comprometen tanto de manera personal como profesional en su labor, que corren el riesgo de identificarse demasiado con el trabajo y convertirlo en el centro de su vida. Aunque, el que lleguen a ver la docencia sólo como un simple trabajo tampoco se desea porque se corre el riesgo de aparentar desapego, indiferencia, cinismo y alienación (Day, 2005, 2012).

Porque la enseñanza es un trabajo intenso que exige cantidades enormes de energía física, intelectual y emocional, las emociones fuertes son un aspecto que forma parte de la esencia del ser docente. Emociones que deben ser controladas muchas veces para mantener la apariencia de control en todo momento. Y aunque hablar de emociones en la formación profesional del profesorado sigue siendo un tabú, se debe tener muy presente que sin emoción no hay cognición. Por lo que para cuidar tanto su salud mental como cognitiva, el docente debe tener un sano equilibrio en sus emociones pues estas se ven afectadas tanto por su biografía y carrera personal como por sus contextos familiar y laboral (Day, 2012).

Solo un docente apasionado es capaz de comprometerse con su profesión y adoptar cambios e innovaciones necesarios para mejorar su práctica educativa. Sólo un profesor comprometido con su vocación es capaz de buscar el apoyo moral y profesional tanto de

sus colegas como de la administración de la escuela y desarrollar un significado compartido. Significado que favorezca la creación de una cultura de colaboración que promueva la mejora continua de la calidad educativa (Day, 2005, 2012).

2.4. Las culturas de colaboración

Las culturas de colaboración están asociadas con un mayor éxito en los estudiantes y con la moral que estimula a los profesores y que los mantiene en pie ante las dificultades del cambio (Hargreaves y Shirley, 2012). De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997) un cambio educativo conlleva un cambio en la práctica en todos los distintos niveles del sistema educativo. Y como el cambio se inicia en el nivel más cercano a la enseñanza, se debe entender que, el primero en realizar dicho cambio de práctica es el docente. Sin embargo, qué práctica debe cambiar el maestro si el cambio educativo implica por lo menos el posible uso de materiales nuevos, estrategias nuevas o nuevas políticas o programas (Fullan y Stiegelbauer, 1997). La respuesta no es sencilla pero, lo que es un hecho es que un cambio de mentalidad y actitudes en la cultura de enseñanza de los docentes es un buen camino por donde iniciar.

Por ello, esta realidad que el profesorado debe afrontar, es mejor si la enfrenta en grupo y no de manera individual. Creando culturas de colaboración que les permita crecer profesionalmente e institucionalmente. Para ello, se debe establecer una misión compartida que refuerce la construcción de los objetivos comunes para generar el cambio en la educación. Porque al desarrollar un sentido de misión en el colectivo, se refuerza la lealtad, el compromiso y la confianza en la institución educativa. Logrando así que los profesores exploren los desafíos de su práctica a través de intercambios con

sus colegas y redescubran la pasión por la enseñanza que los llevó a ser docentes en primer lugar (Hargreaves, 2005; Hargreaves y Shirley, 2012).

Fierro et al. (1999) dicen que cuando dos personas o más están dispuestas a dialogar sus ideas es porque están abiertos a otros puntos de vista y a aprender de otros. Ejercicio que les ayuda a desarrollar un pensamiento crítico sobre su práctica diaria. Estas formas de diálogo que se desarrollan en las escuelas se dan de manera formal o informal. La manera formal de hacerlo es cuando la misma institución las marca dentro de su estructura jerárquica de puestos. En la manera informal, son aquéllos grupos que surgen por la interacción diaria entre todos los miembros y que están orientados a cubrir sus necesidades sociales e individuales. Son estas formas de cultura docente que nacen y se desarrollan de las relaciones formales o informales en las escuelas, las que este estudio pretende analizar (Day, 2005; Elizondo, 2001).

2.4.1. Culturas de enseñanza. Las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas que los docentes asumen cuando se integran en una comunidad de profesores y a su vez transmiten colectivamente a los nuevos miembros. Parte de estas culturas de la enseñanza la constituyen el individualismo, el aislamiento y el secretismo (Hargreaves, 2005). Estas culturas de la enseñanza dan sentido al trabajo de los profesores y les otorga una identidad como docentes. Pues aunque a menudo ellos se encuentran solos en sus aulas, la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de compañeros actuales o pasados se nota en sus estilos y estrategias en su práctica. Estas culturas de enseñanza se dividen en dos dimensiones importantes que las conforma y las hace interesantes de analizar.

- 1) La dimensión de contenido: es lo que los docentes piensan, dicen y hacen.

2) La dimensión de forma: es la manera en que se relacionan y se asocian los profesores.

Dentro de la segunda dimensión de las culturas Hargreaves (2005) apoyado por Day (2005), establece cuatro formas generales que tienen efectos y consecuencias muy distintas en el trabajo docente y para los fines de innovación que se buscan. Estas son:

- Individualismo
- Balcanización
- Colaboración
- Colegialidad artificial

A través del estudio de estas formas de cultura se puede analizar el ambiente general de la escuela, pues éstas se crean y se alimentan a través de ella (Day, 2005). Y es que, para el desarrollo profesional de los docentes que tanto influye en la calidad del aprendizaje de los alumnos es necesario, además de buenas culturas de enseñanza, crear culturas de colaboración (Figura 1).

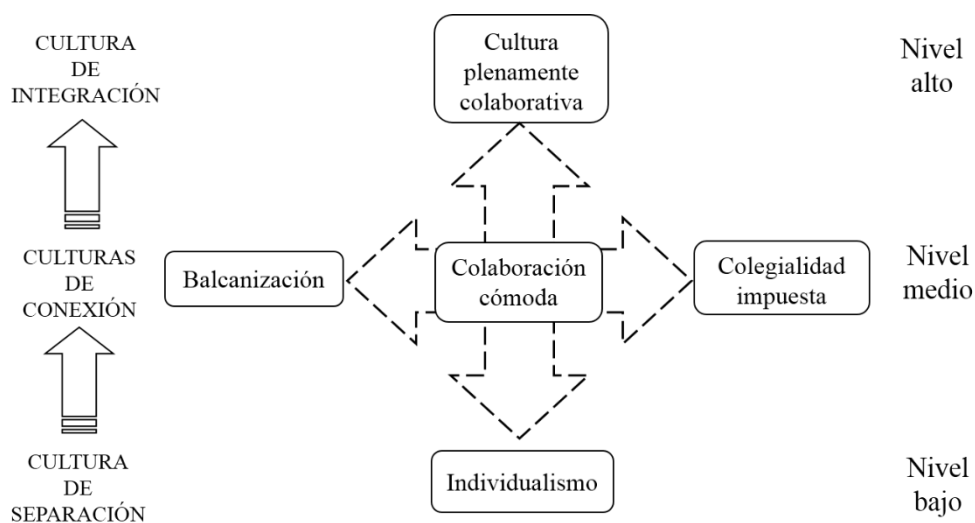


Figura 1. Culturas de gestión de la escuela (adaptado de Hargreaves, 1992 citado en Day, 2005).

Como se parecía en la Figura 1, las culturas entre docentes pueden generarse en distintos niveles. Dentro del nivel más bajo se encuentra el individualismo que favorece la separación. En un nivel medio se estimulan la conexión entre docentes como en la colaboración cómoda, la balcanización o la colegialidad impuesta. Y en las culturas plenamente colaborativas, se establecen verdaderas comunidades de aprendizaje y de práctica favoreciendo en todos los sentidos al alumnado, al profesorado y a la institución (Day, 2005).

En seguida se presenta una descripción de cada una de las culturas de trabajo docente que se representan en la Figura 1.

2.4.2. Individualismo y aislamiento. En la mayoría de las escuelas se favorece abiertamente el aislamiento de los docentes por la misma distribución de la institución. Cada disciplina y cada asignatura tienen su tiempo, espacio y lugar para llevarse a cabo, aislados de resto del centro escolar. Este aislamiento del profesorado les permite crear una protección contra las críticas y tener cierta intimidad. Sin embargo también impide que se compartan recursos pedagógicos valiosos que pudieran ser dignos de alabanzas y elogios por parte de sus compañeros. Lo que afecta también el estado psicológico de cada docente al no tener ningún tipo de réplica sobre su trabajo y no saber si se está haciendo algo bien o no (Fullan y Stiegelbauer 1997; Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2005).

Una cultura del individualismo muy arraigada no permite oportunidades de intercambio profesional en las que se compartan conocimientos, materiales y estrategias

pedagógicas. Evitando también que se genere el deseo de desarrollo profesional continuo en los docentes (Day, 2005). Sobre esta situación Hargreaves (2005) menciona que existen dos explicaciones generales para el individualismo. La primera tiene que ver con la falta de confianza en sí mismo por los fallos y fracasos inherentes a la profesión que experimenta cada docente, y que les genera incertidumbre y ansiedad. Esta incertidumbre es también la que les lleva a guardar tan celosamente su intimidad en el aula, ya que no les gusta ser observados o evaluados por temor a la crítica.

La segunda explicación tiene más que ver con la estructura misma del lugar de trabajo y el hábito que se encuentra arraigado en esta rutina. Desde el tiempo de preparación de una clase hasta la impartición de la misma, la escuela propicia que el profesor trabaje de manera solitaria, pues la labor docente se atribuye en automático al aislamiento físico de un salón de clases (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2005).

Son entonces las exigencias que la instrucción demanda las que le hacen guardar su tiempo y esfuerzo para cubrirlas y hasta cierto punto les hace tomar la decisión de no realizar un trabajo con los colegas, por lo que Flinders (citado en Hargreaves, 2005) llama estrategia adaptativa a este aislamiento consciente del profesor. Si bien existen distintos tipos de individualismo, no todo en ellos es malo. Y es que aunque pudiera parecer triste trabajar siempre en solitario, algunas recompensas vienen precisamente en momentos en que se haya el docente solo con sus alumnos y logra que “se prenda el foco” (ver Tabla 2) y el alumno entiende algo que se le estaba escapando (Fullan y Stiegelbauer, 1999; Hargreaves, 2005).

2.4.3. Balcanización, ¿ayuda a unir o segmentar? Existe una forma de organización entre las personas que implica la subdivisión en grupos pequeños y

aislados del resto de la organización llamada balcanización. La balcanización según Hargreaves (2005) no es solo la asociación de personas en subgrupos pequeños, las culturas balcanizadas de profesores tienen en su forma más característica cuatro particularidades en común.

- En la primera característica, los miembros pertenecen únicamente a un subgrupo y estos a su vez son sumamente aislados entre sí. En este tipo de cultura balcánica de permeabilidad restringida lo que los profesores llegan a saber, pensar y creer en un subgrupo no es lo mismo que en otros.
- La segunda característica es la permanencia duradera, ya que una vez que los subgrupos se establecen, sus miembros tienden a ser muy estables en el tiempo. Lo que los hace considerarse ya no como docentes en general, sino como un determinado tipo de maestros muy específico.
- La identificación personal es la tercera característica que se presenta en las culturas balcanizadas. En ella, los profesores se vinculan de manera especial con las subcomunidades de donde se derivan estos subgrupos. Por ejemplo en las distintas áreas del conocimiento. Esa vinculación con un subgrupo concreto les crea una identidad como profesores que reduce su capacidad de empatía y colaboración con otros.
- Por último se tiene el carácter político de las culturas balcanizadas, donde los intereses personales de los profesores afloran, dado que algunos de los beneficios de ascensos y privilegios se logran obtener gracias a la pertenencia en ciertas subculturas.

Después de conocer las distintas formas que pueden adoptar las culturas balcanizadas se puede inferir que, lejos de ser una manera apropiada de favorecer la colaboración entre docentes, esta los aleja y los segrega aún más. Y es que, si lo que se busca son alternativas de trabajo donde los profesores pueden cooperar, aprender unos de otros y mejorar su práctica educativa, la colaboración y la colegialidad son los caminos adecuados para lograrlo (Day, 2005; Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 2005).

2.4.4. Colaboración y colegialidad. Se considera que la colaboración y la colegialidad son esenciales para el crecimiento profesional y la mejora educativa (Day, 2005; Hargreaves, 2005). Sin embargo se ponen en duda ciertas formas de colaboración que suelen darse en la escuela. A este respecto, Day (2005) dice que existen algunas culturas que solo simulan cooperación. Se trata de una colaboración cómoda que sólo se ocupa de cuestiones prácticas a corto plazo y mantienen una camaradería a nivel personal sin permitir que se llegue indagar a un nivel profesional.

Dentro de las formas de colaboración que existen no todas son por disposición o convicción del mismo profesorado, sino más bien una forma de imposición por parte de la institución. En esa forma de colegialidad artificial o impuesta, la colaboración entre los docentes no es del todo espontánea ni voluntaria, pues se ve más como una obligación con tiempos y momentos específicos establecidos por la administración de la escuela (Day, 2005; Hargreaves, 2005). Y ya que las culturas de colaboración cambian con el tiempo, este tipo de colegialidad puede significar un puente entre las culturas individualistas o balcanizadas y las culturas más colaborativas. Sin embargo esos

cambios siempre dependerán de factores como la creación de nuevas relaciones o el desarrollo de las ya existentes (Day, 2005; Hargreaves, 2005).

En las culturas plenamente colaborativas, las relaciones se dan de manera espontánea y voluntaria, lo que fomenta el desarrollo profesional del profesorado al facilitar el trabajo conjunto, la observación mutua y la reflexión en la práctica diaria. Aunque esto no ocurrirá si antes los docentes no ceden un poco de su independencia (Day, 2005). Y es que, la creación de culturas de colaboración colegiales productivas entre profesores se considera un requisito indispensable para el desarrollo de un currículo eficaz basado en la escuela. Es por eso que la colaboración y la colegialidad constituyen los pilares de las políticas que buscan la mejora educativa desde fuera, con una reestructuración escolar interna (Hargreaves, 2005).

Para diferenciar las culturas de colegialidad plenamente colaborativa de las culturas de colegialidad artificial o impuesta se presenta una tabla comparativa (ver Tabla 3).

Tabla 3

Principales diferencias entre las culturas de colegialidad plenamente colaborativa y las culturas de colegialidad artificial o impuesta, adaptada de Hargreaves (2005)

Culturas de colegialidad	
Colaborativa	Impuesta
Espontáneas	Reglamentadas por la administración
Voluntarias	Obligatorias
Orientadas al desarrollo	Orientadas a la implementación
Omnipresentes en el tiempo y el espacio	Fijas en el tiempo y el espacio
Imprevisibles	Previsibles

Son estas diferencias, tan sutiles pero tan importantes en las comunidades que existen en las instituciones las que determinan que cada escuela sea capaz de crecer, de

innovar, de trascender y de adaptarse a las transformaciones del entorno social. Es por ello que la calidad de las relaciones de trabajo entre maestros es decisiva en el proceso del cambio. No sólo importa que se generen y crezcan ciertas culturas de colaboración en la organización que faciliten los procesos de cambio e innovación. Debe buscarse que estas culturas se conviertan en comunidades de práctica que fomenten el desarrollo profesional de los docentes a lo largo de toda la vida (Delors, 1996; Fullan y Stiegelbauer, 1997).

2.5. La colaboración como eje central de la mejora en la educación

De acuerdo con Longworth (2005), la educación se puede ayudar de recursos provenientes de cualquier parte de la comunidad, pero serán las asociaciones las que abran esos recursos. Es por eso que el poder de los maestros cuando trabajan juntos es trascendente para que las mejoras educativas ocurran. Ya que, tanto de manera individual como en grupo, los profesores desarrollan innovaciones menores cotidianamente que favorecen el aprendizaje significativo de los alumnos. Esto ocurre porque cuando uno o más maestros buscan poner en práctica las innovaciones que adoptan o elaboran, se requiere de los otros para lograrlo. Así, cuanto más interactúan y dialogan sus prácticas, más se producen las mejoras que ellos identifican como necesarias (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Longworth, 2005).

Son los aspectos que se reconocen después de trabajar en comunidades colaborativas los que ponen de manifiesto que la colaboración docente es una estrategia importante para mejorar la calidad educativa en países de economías emergentes como lo es México (Elizondo, 2001). Little (1982, citada en Fullan y Stiegelbauer, 1997, p.

57) describe tres situaciones que suceden en escuelas que buscan mejoras en la calidad de su práctica educativa.

1. Los maestros conversan frecuentemente de manera concreta acerca de su práctica.
2. Los maestros y los administradores hacen un ejercicio de observación y retroalimentación mutua sobre necesidades y estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Los profesores y los administrativos planean, diseñan y evalúan juntos materiales y prácticas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante resaltar que la predisposición del profesorado hacia el cambio es una elección personal, pero esta se ve afectada para bien o para mal por la cultura y el clima de la institución donde laboran. Porque es esa interacción diaria con otros lo que influye en las decisiones de un individuo y crea la base para el aprendizaje social (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Pero, qué es la calidad en la educación, de qué depende la calidad educativa. Para Pareja y Torres (2006), la calidad educativa no se puede determinar en conceptos, más bien en las “mejoras” que experimentan las escuelas o centros educativos. Mejoras que sólo podrán ser desarrolladas por los integrantes de la misma institución convirtiéndose en organizaciones que aprenden.

2.5.1. Comunidades de práctica. Las comunidades de práctica se encuentran en todas partes, son una parte integral de nuestra vida diaria y no son exclusivas de la comunidad educativa. Cada uno pertenece a varias comunidades de práctica al mismo tiempo, en la familia, en el trabajo, en la escuela, en lo social, entre otras. El concepto de

comunidades de práctica no es nuevo ni viejo, de hecho tiene la cualidad de ser una novedad y al mismo tiempo una obviedad olvidada. Estas comunidades son grupos sociales que al interactuar desarrollan conocimientos y los comparten para fortalecer su práctica. Las comunidades de práctica a las que se pertenece, son esos lugares donde se desarrollan, negocian y comparten las teorías y maneras de ver el mundo que todos tenemos (Wenger, 1998).

En la investigación realizada por González, Castañeda, Torres, Banda, Vargas y Ruiz (2013) los autores establecen cuatro factores importantes que los docentes lograron reconocer después de evaluar los beneficios de trabajar en comunidades de práctica que incorporaron TIC en su práctica educativa. Los factores son:

1. Permite aprender de los demás.
2. Posibilita apoyarse mutuamente para trabajar con las TIC.
3. Ayuda a autoevaluarse.
4. Permite mejorar la práctica docente.

Fue después de que los integrantes pasaron la primera etapa de nerviosismo y actitud de defensa que lograron adoptar actitudes de apertura y aceptación de las observaciones de sus compañeros. Sin embargo, los resultados del estudio también arrojaron que los esfuerzos realizados por los docentes en sus comunidades de práctica se ven afectados por la cultura y clima de la escuela. Por lo que el papel del director juega un rol muy importante para establecer un verdadero compromiso con la institución (González et al., 2013).

Según Wenger (1998), existen tres dimensiones que definen a las comunidades de práctica. Estas dimensiones son la fuente de la comunidad, las que le dan coherencia.

Las cuales son:

1. El compromiso mutuo que une a sus miembros en una entidad social.
2. Empresa conjunta que es comprendida y continuamente renegociada por sus integrantes.
3. El repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, palabras, herramientas, estilos, historias, gestos, símbolos, acciones, etc) que los miembros han desarrollado con el tiempo.

Cada una de estas dimensiones engloba determinadas características que dicen lo que las comunidades de práctica son y no son, así como lo que implican y lo que no. Por un lado, las comunidades de práctica son un contexto que permite a los nuevos miembros desarrollar las competencias que se incorporan en una identidad de participación. Cuando eso sucede, las comunidades de práctica son el lugar privilegiado para la adquisición del conocimiento. Y por otro lado, una comunidad de práctica funcional con el compromiso mutuo de la empresa conjunta es el contexto ideal para la creación del conocimiento, convirtiéndose en comunidades de aprendizaje.

2.5.2. Comunidades de aprendizaje. Cuando los maestros colaboran entre sí; cuando informan a los padres acerca del progreso de sus hijos y les mantienen en participación con la escuela; cuando los maestros y el director trabajan juntos para hacer cumplir las normas de conducta en los estudiantes y cuando los maestros aceptan una retroalimentación positiva de sus alumnos se está hablando de una comunidad de aprendizaje (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

La escuela se debe transformar en una comunidad de aprendizaje como respuesta a los cambios sociales que enfrenta (Imbernon, 2005). Pero no en cualquier tipo de comunidades de aprendizaje, sino más bien en comunidades profesionales de aprendizaje vivas y vigorosas que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida de estudiantes y adultos, aprovechando todos los recursos humanos de que dispone en su entorno social (Hargreaves y Shirley, 2012; Longworth, 2005).

Así, todos los implicados (directores, docentes, padres de familia y alumnos) aportarán sus capacidades y motivaciones al proyecto colectivo que son las comunidades de aprendizaje para que estas logren los retos y objetivos que se plantean. Porque tanto es el compromiso de estas comunidades que, si fracasan, el fracaso es de todos, y si triunfan también (Imbernon, 2005).

Es por ello que en escuelas donde la mejora en la enseñanza es una empresa más colectiva que individual, y donde su análisis y evaluación se realiza con los colegas, “es mucho más fácil aprender que enseñar, y aprender a enseñar mejor” (Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 121). Hargreaves y Shirley (2012, p. 139) establecen tres compromisos que los profesores deben adoptar en las comunidades de aprendizaje:

- Transformar el aprendizaje responsable de los resultados;
- Valorar a los demás como personas en relaciones de respeto, cuidado y estimulación;
- Utilizar evidencias cuantificables y experiencias compartidas para indagar en cuestiones de enseñanza y aprendizaje y hacer valoraciones sobre cómo mejorarlas.

De acuerdo con Wenger (1998), la práctica transformativa de las comunidades de aprendizaje es el contexto ideal para desarrollar nuevos entendimientos, porque la comunidad mantiene al cambio como parte de una identidad de participación. Así, estas comunidades se convertirán en lugares de identidad en la medida en que permitan integrar la trayectoria personal de sus miembros para fortalecer su identidad de participación. Para que lo que han sido, lo que han hecho y lo que saben contribuya como un futuro valorado en su práctica.

Ejemplos de este tipo de comunidades los presenta Longworth (2005) que menciona el proyecto de Educación de Adultos de Pekín, donde se aprovechan todos los posibles recursos humanos de la ciudad para fomentar la creación de comisiones vecinales que utilicen el talento humano en servicio del aprendizaje. Otro caso expuesto por el autor es el de la ciudad de Espoo, Finlandia, donde su “Proyecto de ciudad de aprendizaje” utiliza la participación de la ciudad y el compromiso con ella para el desarrollo de la misma. La idea es que todo ciudadano debe contribuir al desarrollo de su ciudad a través de los siguientes principios:

- Toda la ciudad es un entorno de aprendizaje.
- El aprendizaje se produce en muchos ámbitos de la ciudad.
- El aprendizaje continuo afecta a todos a lo largo de la vida.
- Las medidas de cohesión social se basan principalmente en los procesos de aprendizaje.
- El éxito de la ciudad depende de las asociaciones que se constituyan en la comunidad.

- El rendimiento y la innovación exigen una colaboración activa entre los actores de la comunidad.

Así se puede apreciar que la idea central de ese proyecto es que “la ciudad es un recurso para el aprendizaje, y éste es un recurso para la ciudad” (Longworth, 2005, p. 80). Entonces, se debe tomar en cuenta que existen recursos importantes para el aprendizaje que no se limitan al ámbito educativo. Que a esos recursos desaprovechados se les puede llegar a sacar provecho si hay buena voluntad de ambas partes y se está dispuesto a ser flexible creativo e imaginativo para buscarlos y utilizarlos en favor de un cambio educativo que busca lograr el aprendizaje a lo largo, ancho y profundo de la vida (Longworth, 2005).

Por su parte, Carranza (2008) propone la creación de un modelo compartido de docencia basado en el trabajo en comunidades de práctica docente. Esta propuesta del autor consta de tres fases, cada una de las cuales fue nombrada de acuerdo a la primera sílaba de cada actividad socio-cognitiva requerida para su ejecución. A continuación se detalla cada una de ellas:

En la primera fase (RE), se propone la organización de los profesores en equipos de trabajo, disciplinarios o interdisciplinarios donde sometan a la REVISIÓN su práctica a través de la REFLEXIÓN mediante un trabajo colectivo, al describir situaciones típicas o problemáticas, y donde hayan tenido sus más grandes aciertos.

En la fase dos (COO), se deben COMPARAR las estrategias didácticas para CONFRONTARLAS con los distintos puntos de vista para luego COORDINAR ideas, acordar posturas, hacer conclusiones y proponer acciones de mejora a las prácticas

presentadas. De manera que el resultado sea la CO-CONSTRUCCIÓN de rutas de acción compartidas para su mejor desempeño en el aula.

Para la tercera fase (RE), los profesores deberán realizar una REDESCRIPCIÓN de sus experiencias desde una perspectiva distinta, logrando una RESIGNIFICACIÓN de sus conocimientos y concepciones haciéndolos más amplios y más eficaces, gracias al desarrollo de las dos primeras fases de una manera comprometida y responsable, que hacen posible esta última.

Con esta propuesta de trabajo colaborativo, el autor resalta la importancia de trabajar con otros para la mejora de la práctica docente. De manera que al hacer que todos necesiten de todos para reflexionar sobre sus estrategias didácticas promueve nuevas formas de construir conocimiento profesional. Estableciendo a la formación de profesores como un triple proceso a través de: Alumnos que enseñan y que aprenden a la vez, profesores que aprenden al mismo tiempo que enseñan y profesores que aprenden, enseñan y se transforman en conjunto.

2.6. La escuela: ¿amiga o enemiga de la colaboración docente?

La escuela es una organización formal que se compone de personas con cargos bien definidos dentro de una estructura con unos fines establecidos previamente. En toda organización se dan relaciones entre las personas que la conforman. Algunas de estas relaciones pueden estar dentro de la estructura formal de la institución o pueden no estarlo, pero igual influyen en la dinámica escolar y en los resultados educativos. Estas relaciones surgen de la interacción diaria entre los miembros y cubren las necesidades

sociales e individuales de cada uno y conforman la base para el desarrollo de comunidades de colaboración docente (Elizondo, 2001).

2.6.1. La figura del director en la colaboración docente. Según Elizondo (2001), el director debe ser animador y gestor de nuevos procesos de interrelación humana en su escuela. Labor que resulta muy difícil porque requiere de mucho compromiso por su parte para lograr dirigir un proyecto educativo. Un director se debe conducir siempre con convicción y capacidad, fomentando un ambiente de armonía y participación comprometida. Lo que le representa los siguientes retos de acuerdo con Elizondo (2001, p. 61):

- Lograr un equilibrio entre objetivos y tareas educativas, y las necesidades grupales;
- Encontrar un balance entre las necesidades institucionales y las personales;
- Armonizar la construcción de una organización adecuada y la valoración de vínculos interpersonales;
- Integrar las experiencias y capacidades del personal en contraste con las necesidades de la comunidad.

Como ya se ha mencionado antes, el liderazgo de la escuela juega un papel determinante en el clima y cultura escolar. Por ello, el liderazgo del director se debe reflejar en la articulación de una visión compartida que potencie la creación de redes eficaces dentro de la institución y con la comunidad a fin de lograr el desarrollo mutuo (Mulford, 2006). De acuerdo con eso, Anderson (2010) establece que el liderazgo del director es el segundo factor intra-escuela que más contribuye al logro de los

estudiantes, después del trabajo de los docentes en el aula. Por esa razón, el liderazgo del director debe ser un efecto catalizador que inicie y estimule un cambio en el sistema escolar, y que sostenga el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y los resultados de este.

Sobre este tema, Anderson (2010) establece tres variables mediadoras importantes como la senda indirecta de efectos del liderazgo escolar sobre la calidad educativa y el aprendizaje del alumnado (ver Figura 2). El autor afirma que el liderazgo directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos porque su incidencia está más ligada a las motivaciones del profesorado, sus habilidades y capacidades profesionales y a las condiciones de trabajo donde realizan su labor diaria.

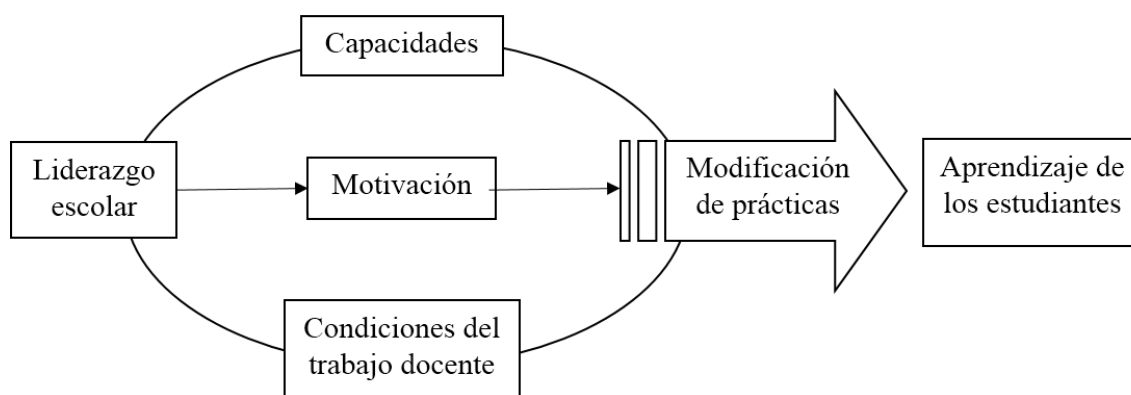


Figura 2. La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar (adaptado de Anderson, 2010).

Como se puede apreciar en la Figura 2, la influencia del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos es indirecta, ya que su trabajo consiste en elaborar y ejecutar prácticas que promuevan el desarrollo de las tres variables.

Anderson (2010) afirma que el desarrollo profesional docente se puede comprender como el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que mejoran su labor. Así, la mejora educativa se logra estableciendo un compromiso de mejorar mediante el perfeccionamiento profesional. Lo que está ligado directamente a las motivaciones personales. Es por ello que, para lograr una verdadera mejora en la escuela se debe integrar el desarrollo individual con el desarrollo colectivo a través de la creación de una visión compartida del proyecto de mejora que se promueva desde el liderazgo escolar (Anderson 2010).

2.7. La profesionalización docente

Algunos factores que intervienen en la calidad de la educación y que ya se han determinado desde hace tiempo son, el número de alumnos por docente y la formación del profesorado (Bindé, 2005). Esteve (2003) afirma que la calidad en la educación depende de la calidad de los profesores que la imparten. Por ello se requiere que los profesores de los distintos niveles educativos reciban una formación inicial sólida que se enriquezca permanentemente (Martínez, 2005). No se puede pretender hacer una reforma para mejorar la calidad educativa si no se voltea a ver primero la formación inicial y continua de los docentes, porque son ellos, al final del día los que pueden darle calidad a la educación y no se les ha dado la atención requerida dentro de esta variable (González, 2002).

Lenoir y Morales (2011) mencionan que para adaptar la formación docente a las nuevas exigencias sociales se requiere la instalación de cambios radicales en el desarrollo de su práctica, así como de la responsabilización de la misma, por lo que se

requiere de grandes cambios en la formación inicial de los profesores. Tenti (2007) menciona que existe una decepción constante entre el trabajo de los profesores y los resultados que las sociedades latinoamericanas esperan de su sistema escolar, el cual es siempre mucho más alto de lo que realmente la escuela puede lograr. Ya que por lo general le asignan a la escuela una serie de funciones múltiples que no corresponde con los recursos asignados a la misma, provocando ese malestar entre los docentes por no estar a la altura de las circunstancias.

Es por ello que la formación de los profesores debe proveerlos de las herramientas necesarias para desarrollar su labor diaria de acuerdo a las exigencias de las sociedades del conocimiento (Esteve, 2003). Sociedades que, como ya se ha mencionado en este trabajo, demandan entre otras cosas, seguirse preparando a lo largo de toda la vida, basado en los cuatro pilares de la educación establecidos por la UNESCO (Delors, 1996).

Porque en esencia, un cambio educativo consiste en aprender nuevas formas de pensar y actuar (aprender a conocer), nuevas habilidades y conocimiento (aprender a hacer), nuevas actitudes (aprender a vivir juntos y aprender a ser). Lo que debe dar pie a pensar en el desarrollo profesional como tema central para la mejora de la práctica (Fullan y Stiegelbauer, 1997). Porque “un profesional que no comprenda ni entienda la necesidad de la mejora continua en un mundo de aprendizaje continuo, no sólo permanece inmóvil sino que además se queda rezagado” (Longworth, 2005, p. 191).

2.7.1. Desarrollo profesional docente. Resulta muy común escuchar los términos profesión, profesionalismo y profesionalización de manera indiscriminada cuando se

habla de las personas que se dedican a la enseñanza, aún y cuando sus significados varían mucho dependiendo de la utilización y finalidad que se les dé (Tejada, 2013).

Tejada (2013) define a la profesionalización como un proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional. Por otra parte, Nemiña, García y Montero (2009) la definen más como un proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación que su estado final.

Siguiendo la misma idea, Nemiña et al. (2009) mencionan que el desarrollo profesional se relaciona con el desarrollo de una persona en su ámbito profesional. Así, en términos de educación, la profesionalización docente es el proceso por el que un profesor atraviesa en el desarrollo de su profesión. En esa línea, Villegas-Reimser (2003, citada en Nemiña et al., 2009) señala que el desarrollo profesional docente es un proceso a largo plazo en el que se debe tomar en cuenta el contexto donde se lleva a cabo, puesto que las mejores experiencias de desarrollo profesional tienen que ver con sus escuelas convertidas en comunidades de aprendizaje.

Es por ello que la escuela no se debe ver sólo como el centro de trabajo del profesor, esta debe tomar parte de la responsabilidad de la mejora educativa y apoyar el desarrollo profesional del docente y no dejárselo sólo a él (Day, 2005; Anderson, 2010). Es así que Hargreaves y Shirley (2012) establecen tres principios de profesionalidad para los docentes que se deben buscar en todo centro educativo que desee una mejora en su calidad educativa:

- Profesores de alta calidad. El aprendizaje de alta calidad depende de profesores altamente cualificados y enseñanza también de alta calidad
- Asociaciones positivas y con poder. Poner a las asociaciones de profesores al frente del cambio con el reconocimiento y autorregulación profesional como visión.
- Comunidades de aprendizaje en vivo. Comunidades bien pensadas y enfocadas a un aprendizaje significativo, interesadas en los alumnos y sus resultados.

Sobre este tercer principio González et al. (2013) consideran que el acceso a oportunidades educativas con grupos de iguales donde se promuevan discusiones del ámbito laboral escolar, constituye un elemento fundamental para el desarrollo del profesor como profesional de la educación. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que la dinámica de relación entre el director y sus docentes determina el modelo a seguir en todas las relaciones de la escuela. Y que, las comunidades de aprendizaje en las escuelas son afectadas o beneficiadas por sus líderes. Lo que facilita o no el desarrollo profesional del profesorado (Day, 2005; Anderson, 2010).

2.7.2. Implicaciones para el desarrollo profesional docente. Tejada (2013) concibe el desarrollo profesional del docente como una evolución progresiva en el desempeño de la función educativa reflejado en un alto grado de profesionalidad en los procesos de enseñanza. Y dadas las nuevas necesidades formativas de aprendizaje permanente autónomo que demandan las sociedades del conocimiento, se implica que los profesores:

- Sigam reflexionando sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática;
- Realicen investigaciones en las aulas;
- Incorporen a su docencia los resultados de la investigación en las aulas y de la investigación académica;
- Evalúen la eficacia de sus estrategias de enseñanza y las modifiquen en consecuencia;
- Evalúen sus propias necesidades de aprendizaje;
- Colaboren con otros profesionales de manera interdisciplinar (formación-trabajo);
- Incorporen las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) y las TAC (tecnologías del aprendizaje y de la comunicación) a su ejercicio profesional.

Por su parte Lenoir y Morales (2011) mencionan la necesidad de introducir el enfoque por competencias en la formación docente, ya que las sociedades actuales requieren de profesionales responsables y críticos que además posean múltiples competencias. Entendiendo que la competencia es la cualidad que tiene una persona para ejercer una función, un rol o una actividad profesional y que es reconocida públicamente. A la luz de estas necesidades, es claro que se habla de la urgencia por desarrollar determinadas competencias en los docentes, ya que muchos profesores realizan su actividad profesional con un marcado déficit en el dominio de estas (Tejada, 2013).

Es a raíz de esta necesidad que la Comisión Europea (2008, citada en Tejada 2013) considera tres niveles de competencias relevantes para los profesores:

- Competencias profesionales, relacionadas con la experiencia laboral y las destrezas técnicas profesionales; tienen que ver con las competencias específicas de su especialidad.
- Competencias pedagógicas y sociales, que facilitan los procesos didácticos, el trabajo con los jóvenes, la integración de las funciones formativas, la mentorización, el aprendizaje colaborativo y la transferencia efectiva de conocimiento.
- Competencias de gestión, coordinación con agencias formativas colaboradoras y supervisión de prácticas.

Cabe señalar que las primeras son consideradas como los requisitos de acceso a la profesión, y las pedagógico-sociales y las competencias de gestión representan una oportunidad importante en la formación de los formadores y se convierten en el eje prioritario de las acciones para la formación continua.

La profesionalización docente siempre ha sido concebida de manera desarticulada en formación inicial y continua, estableciendo una división natural entre la teoría y la práctica. Sin embargo, existe otra perspectiva desde la cual se puede abordar, Núñez, Arévalo y Ávalos (2012) proponen una nueva forma de ver a la formación docente como un mismo y único proceso, a partir del reconocimiento del valor de la experiencia y apoyándose en la gestión de conocimiento a través del trabajo en comunidades de práctica.

Esta nueva perspectiva supone el desarrollo de la profesión docente bajo el enfoque de una dimensión reflexiva, que tiene como premisa la creación de comunidades de práctica entre profesores expertos (con muchos años de experiencia) y novatos (estudiantes de la profesión). Lo que supone la creación de relaciones estrechas entre las escuelas (áreas de trabajo) y las universidades (lugares de formación) (Núñez et al., 2012).

Desgagné (citado en Núñez et al., 2012) presenta el desarrollo de la profesionalización docente bajo tres dimensiones: la identitaria (crear identidad al docente), la ética (responder con ética todos sus actos) y la reflexiva (aprender de la experiencia). De acuerdo con Núñez et al. (2012), estas tres dimensiones permiten visualizar a la profesionalización docente como un proceso permanente de concientización. El cual se fortalece al interior de las comunidades de práctica, donde su principal función es la construcción del conocimiento de manera colectiva al exponer las experiencias de años a la mirada y análisis de expertos y novatos.

2.8. Recapitulación

En este capítulo se abordaron algunos estudios realizados en años recientes sobre el papel que juega la colaboración en la mejora educativa. Lo que al hacer una revisión exhaustiva de la literatura se fue poniendo de manifiesto.

Primero se abordaron las implicaciones de un cambio educativo en la era postmoderna con sus desarrollos en la tecnología y las comunicaciones que traen consigo la concepción utópica de las sociedades del conocimiento.

Luego se habló sobre la necesidad imperante que demandan las sociedades del conocimiento sobre ese cambio educativo que tanto se persigue y que su éxito depende en gran medida del significado que los profesores le otorguen. Pues así como la sociedad sufre cambios, esta le exige a la escuela y a los maestros cambiar sus roles, lo que para ellos puede resultar en sobrecarga si no nace de su interior.

Por lo que se abordó el concepto de la vocación y todos esos sacrificios no reconocidos que conlleva la profesión docente. Se hace una reflexión sobre las emociones que se deben cuidar pero que también se deben fomentar para lograr el equilibrio entre la vida personal y la profesional que forma parte del mismo ser humano que es el docente.

El tema de las culturas de colaboración esclarecen los distintos tipos de culturas de enseñanza que pueden generarse al interior de las instituciones educativas, y que no siempre son las más adecuadas para el pleno desarrollo tanto del alumnado como del profesorado y menos del currículo.

Así, al tratar de aterrizar la necesidad del cambio en la educación que demandan las sociedades para acortar la brecha digital, se pone de manifiesto que la mejora en la calidad educativa no depende sólo del profesor, sino que debe ser un esfuerzo en conjunto entre todos los actores del proceso. Por ello se propone a la colaboración como el eje central para lograr una mejora educativa, a través de la creación de comunidades de práctica en las escuelas que poco a poco se lleguen a convertir en comunidades de aprendizaje.

No sin antes mencionar que la figura de la dirección de la escuela es de suma importancia para alcanzar cualquier objetivo que se trace en el horizonte. Ya que sin el

apoyo de la institución no es posible pensar en el desarrollo de comunidades que sirvan para potenciar el aprendizaje entre el profesorado. Puesto que la formación de un docente no se debe terminar al salir de la universidad, sino que esta debe ser continuum durante toda su carrera en la práctica diaria. Por eso es importante resaltar que el desarrollo de la profesionalización docente es un proceso continuo que se fortalece con el trabajo colaborativo bien direccionado en una verdadera comunidad de aprendizaje.

2.9. Algunos estudios sobre la colaboración

Caso 1

El estudio *Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor*, realizado por González, R.M., Castañeda, F. A., Torres, M., Banda, R., Vargas, R. y Ruiz, F. (2013) es una investigación cualitativa con estudio de casos sobre tres comunidades de aprendizaje en tres escuelas mexicanas de educación básica donde participaron 50 profesores.

Su objetivo fue examinar las prácticas de trabajo que siguieron los profesores en cada CoP para lograr su desarrollo profesional en el uso y utilización de las TIC a través del trabajo colaborativo entre pares y ayudarles a reflexionar sobre su quehacer docente y cómo el uso de las TIC favorece la construcción del conocimiento. También se buscó identificar los principios de mejores prácticas de trabajo colaborativo en CoP cuando los docentes analizan su didáctica con el uso de las TIC.

Entre sus principales hallazgos mencionan que aunque el trabajo colaborativo no es sencillo este permite aprender de los demás, posibilita el apoyo mutuo en el trabajo con TIC, facilita la autoevaluación y mejora la práctica docente.

Caso 2

El trabajo sobre *Innovación y cultura colaborativa en un centro de educación especial* de los autores: Salinas Fernández, B. & Cotillas Alandí, C. (2010), es de tipo cualitativo basado en un caso de estudio utilizado para una investigación más amplia. Se presenta entonces el caso de un centro de educación especial de la ciudad de Valencia, España, donde se aborda cómo el trabajo colaborativo de un grupo de profesores en coordinación con la dirección y el apoyo de los padres de familia diseñan, desarrollan y ponen en marcha un proyecto de innovación en su centro educativo para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños especiales.

Los hallazgos del estudio se centran en el logro de este centro educativo que tuvo que ver con la construcción de un sentido compartido acerca de que los cambios para mejorar el trabajo educativo salen del interior del mismo centro, y aunque al inicio fue sólo un proyecto de unos pocos, conforme se avanzó en él fue apoyado por el resto de los colaboradores y por los padres de familia. Creando así una cultura colaborativa que traspasa las aulas y se abre hacia la comunidad.

Capítulo 3. Método

El presente capítulo describe de manera general el enfoque metodológico empleado en la presente investigación y la justificación de su elección. También se presenta la descripción del método de recolección y las técnicas de investigación utilizadas. Después se describe el escenario y los participantes del estudio, concluyendo con una descripción de los procedimientos seguidos en la recolección, documentación y análisis de los datos que dan respuesta al objetivo de investigación, de acuerdo a la relación que existe entre los instrumentos elegidos y las preguntas de investigación.

3.1. Conocimiento y ciencia

Desde su nacimiento, el ser humano comienza a descubrir su hábitat y el lugar que ocupa en el mundo que le rodea. Dicho conocimiento le sirve para desenvolverse en el contexto en el que vivirá posteriormente. La adquisición del conocimiento es el resultado de un proceso que experimenta un sujeto para aprender las características de un objeto. Al proceso de conocer que se lleva a cabo de manera sistemática se le llama hacer ciencia o conocimiento científico. A la ciencia se le puede entender como la acción humana para aprender y generar nuevo conocimiento (Valenzuela y Flores, 2012).

La ciencia tiene tres propósitos generales: describir, comprender y explicar un fenómeno y/o sus determinantes. En la descripción se traza un retrato de las cosas sin preocuparse de las causas o hechos. Se llega al nivel de la comprensión cuando se empieza a cuestionar sobre qué origina el fenómeno y se buscan las razones de por qué

los hechos son como son. Luego, una vez que se ha llegado a comprender el fenómeno, se debe explicar a través de una teoría que sea capaz de dar razones lógicas de los fenómenos observados y a la vez permita predecir otros (Giroux y Tremblay, 2004). Las ciencias humanas estudian al ser humano, su comportamiento, su organización y sus productos (Giroux y Tremblay, 2004).

3.1.1. Enfoque metodológico. Sólo se puede hablar de hacer ciencia o generar conocimiento científico si se llevan a cabo investigaciones científicas. La investigación científica es un conjunto de procesos organizados sistemáticamente que se aplican a un fenómeno determinado y que cumple el propósito de producir conocimiento o de resolver problemas. Para realizar una investigación científica se debe seguir una metodología, lo que implica elegir un método de investigación, técnicas de recolección y análisis de datos determinado. (Giroux y Tremblay, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), los supuestos y propósitos de una investigación son los determinantes para elegir un tipo de metodología. En este estudio el enfoque es el fenomenológico, el cual pretende entender la perspectiva personal de los actores del fenómeno, pues afirma que la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante (Taylor y Bogdan, 1987). La fenomenología no busca categorizar, reducir o simplificar un fenómeno, más bien se enfoca en cómo algo es experimentado y concientizado (Merriam, 2009).

3.1.2. Enfoque cualitativo en educación. El uso de los métodos cualitativos en la realización de investigaciones educativas se multiplicó desde finales de los años setenta, dada la preocupación por la forma de desarrollar dichas investigaciones (Goetz y

LeCompte, 1988). La metodología cualitativa es un método de investigación del tipo fenomenológico porque trata de comprender un fenómeno determinado (Giroux y Tremblay, 2004). Es inductiva porque se llega a comprender el fenómeno de estudio al desarrollar conceptos partiendo de los datos. La perspectiva fenomenológica es esencial para la metodología cualitativa porque de ella depende lo que estudia, cómo lo estudia y cómo interpreta lo estudiado (Goetz y LeCompte, 1988).

Los promotores de los estudios cualitativos defienden la idea de que el conocimiento obtenido de un estudio en profundidad con una muestra pequeña de casos puede generar una comprensión general sobre los fenómenos humanos (Giroux y Tremblay, 2004). Objetivo que es posible alcanzar si se siguen las dos vertientes que Goetz y LeCompte (1988) proponen como propósitos para las investigaciones educativas:

- 1) Analizar y comprender la realidad educativa para poder intervenir de una manera más eficaz y reflexiva.
- 2) Mejorar la formación y práctica del profesorado.

3.1.3. Validez y confiabilidad. Las investigaciones en ciencias humanas enfrentan algunos problemas particulares directamente relacionados con su objeto de estudio el ser humano, porque este posee la capacidad de proyectarse al futuro y de recordar su pasado. Eso lo hace, además de que no son indiferentes al hecho de ser estudiados, un objeto de estudio difícil de aprehender. Esas mismas cualidades, además de otras emociones inherentes al género humano como tener expectativas, son parte también del investigador (Giroux y Tremblay 2004).

Por otro lado, un instrumento de investigación, además de ser válido debe ser confiable. La confiabilidad en ciencias humanas tiene que ver más con la capacidad del investigador para recolectar e interpretar los datos (Taylor y Bogdan 1987).

La estrategia utilizada para dar validez en los estudios realizados con métodos cualitativos se llama triangulación. Esta consiste en utilizar en un estudio único, diversas técnicas para recolectar información, ya que lo recolectado con un instrumento se utiliza para validar y corroborar la información obtenida con otro. La triangulación impide que el investigador de credibilidad inmediata a sus impresiones iniciales ya que amplía el ámbito, la densidad y la claridad de los constructos desarrollados durante la investigación. También ayuda a corregir sesgos (Goetz y LeCompte, 1988). Se le llama sesgo a cualquier comportamiento que pueda llegar a falsear los resultados de una investigación durante su curso (Giroux y Tremblay, 2004).

Otra dificultad que se enfrenta en las ciencias humanas respecto a su validez y confiabilidad es el efecto Pigmalión. El cual ocurre cuando un investigador tiende a anticiparse a resultados particulares, y de manera inconsciente induce el comportamiento de los actores del estudio de acuerdo con esas expectativas. Es por ello que para evitar algún sesgo, el investigador debe minimizar al máximo la influencia que pudiera ejercer sobre el ambiente y los mismos participantes (Hernández et al, 2010).

Para esta investigación, los instrumentos se validaron a través de los guiones de entrevista y de observación utilizando el juicio de experto realizado por el titular del proyecto Dr Manuel Flores Fahara.

3.1.4. Triangulación y validez de los datos. Flores (2012) señala que la validez en un estudio en la investigación cualitativa es establecida a través del uso de ciertas técnicas

y fuentes que proveen confiabilidad a los datos. En esta investigación la validez de los datos se apoyó en el proceso de triangular propuesto por Lincoln y Guba, (1985 citados en Flores, 2012) que significa dar apoyo a un resultado, mostrando que un determinado resultado obtenido por medio de la entrevista, coincide o no con otro resultado obtenido por observaciones, o en otra entrevista con otra persona La triangulación se llevó a cabo a través del uso de múltiples fuentes (4 profesores) y métodos o técnicas (observaciones, entrevistas). Asimismo se consideró la postura de Taylor y Bogdan, (2002) en relación a la validez para los estudios cualitativos que consiste en el “ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace” (p 21) Es por ello que en la presentación de los resultados se incluyeron los comentarios textuales (datos) de los participantes.

3.2. Método de recolección de datos

Se dice que todos los estudios cualitativos son descriptivos porque presentan una descripción detallada de la vida social de un contexto, así como de los significados de los acontecimientos importantes para los actores del fenómeno (Taylor y Bogdan, 1987). Sin embargo, en los estudios puramente descriptivos se intenta reflejar una imagen fiel de lo que la gente dice y actúa, dejando que “las palabras y acciones de las personas hablen por si mismas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 153). En este tipo de estudios la interpretación y conceptualización es mínima, ya que se redactan de manera que el mismo lector pueda sacar sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos (Taylor y Bogdan, 1987).

El problema de la presente investigación fue conocer si a través del programa semestral de capacitación que forma parte del proyecto de formación continua de una

escuela preparatoria se favorece o no algún tipo de colaboración entre los docentes, y esta a su vez mejora la práctica educativa del profesorado. Para ello se siguió el método descriptivo de investigación cualitativa que permitió reflejar de manera detallada el comportamiento de los participantes en su contexto natural durante las reuniones semanales de formación institucional.

3.3. Escenario y participantes

El escenario elegido para la presente investigación fue una escuela preparatoria técnica popular de la ciudad de Morelia en el estado de Michoacán. Esta institución no es pública ya que no cuenta con recursos de la Secretaría de Educación, ni privada porque no se mantiene de las colegiaturas de sus alumnos. Es un proyecto educativo autónomo que gestiona sus recursos a través de una asociación civil sin fines de lucro. Actualmente la preparatoria se encuentra instalada en un edificio modestamente acondicionado para cubrir sus necesidades básicas de espacios, con excepción de canchas deportivas y áreas de esparcimiento.

La escuela cuenta actualmente con once colaboradores técnicos multidisciplinarios de tiempo completo y 39 docentes, además de la directora y la subdirectora que cumplen funciones en ambos turnos. Su matrícula estudiantil es de 318 alumnos que asisten en dos turnos y se encuentra ubicada en una zona de alta y muy alta marginación, por lo que, el nivel socioeconómico de la mayoría de sus estudiantes es de medio-bajo a bajo. El nivel educativo de sus profesores de acuerdo a la información proporcionada por la subdirección es de 35 docentes con licenciatura y cuatro con estudios de maestría, de los cuales tres la hicieron en educación.

La selección de esta escuela como escenario obedece a la conveniencia de la investigadora, ya que es la institución donde ha laborado los últimos años. Además de que este proyecto educativo afirma que se fomenta el trabajo colaborativo entre sus profesores como medio para la transformación educativa. Derivado de ello surgió el problema de esta investigación, el cual buscó determinar si la institución fomentaba o no algún tipo de colaboración docente que mejorara la práctica educativa.

El tamaño de la muestra en las investigaciones cualitativas no es tan significativa porque no se busca la representación de la población, se busca comprender el fenómeno de estudio y responder las preguntas de investigación a través de la profundidad y no busca generalizar. Esta forma de seleccionar la muestra se conoce como no probabilístico o dirigido (Hernández et al., 2010). El cual consiste en elegir a los participantes directa e intencionalmente, porque así le sea conveniente al investigador o su fácil acceso a ellos. Debido a ello y para buscar dar respuesta a las preguntas de investigación que se enfocaron en determinar si la escuela fomenta o no la colaboración y de qué manera los docentes colaboran entre sí para la mejora de la práctica educativa, primero se observó a la población entera y luego se seleccionó una muestra de cuatro docentes para las entrevistas, de los cuales la mitad ya tenían un tiempo en la institución y la otra mitad eran de nuevo ingreso.

Para realizar las observaciones, se asistió a las reuniones institucionales que son parte del programa de formación continua que tiene la escuela dentro de su calendario de actividades. Las cuales, se dice están enfocadas en fomentar la integración y colaboración entre los profesores al compartir sus conocimientos con sus compañeros para la mejora de su práctica diaria. La observación fue a todos los profesores porque

durante las reuniones institucionales se les pide la asistencia a todos ellos, aunque no todos pueden estar presentes por distintos motivos.

La realización de las entrevistas fue acordada previamente con los participantes en horas y días que asistieran a la escuela y que no les afectara en sus horarios de clase. La muestra para las entrevistas fue pequeña porque se buscaba obtener información de profesores que ya tuvieran un tiempo en la escuela y otros que fueran de nuevo ingreso para comparar ambos enfoques y perspectivas.

El profesor 1 tiene 33 años, tiene grado de Maestría en Ciencias en Ingeniería Electrónica y tiene once meses trabajando en la institución, mismo tiempo que tiene de haber ingresado en la docencia.

El profesor 2 tiene 25 años, tiene grado profesional en Derecho y actualmente está por obtener su grado de Maestría en Humanidades. Lleva seis meses apenas de trabajar en la docencia, los cuales los ha desarrollado en la institución.

El profesor 3 tiene 23 años de edad, solo tiene grado de profesional en Literatura y Lenguas Hispánicas, además de distintos cursos de artes plásticas. Actualmente tiene seis meses laborando en la institución pero tiene seis años de experiencia en docencia.

La profesora 4 tiene 47 años de edad, cuenta con un grado de Maestría en Pedagogía con Participación a todos los niveles educativos y otro en Educación Superior. Tiene 25 años impartiendo clases, de los cuales sólo uno lleva laborando dentro de la institución y dentro de esta apenas dos meses desempeñándose como subdirectora.

La Directora tiene 28 años de edad, su grado de estudios es Licenciatura en Psicología, cuenta con cuatro años desempeñándose en distintos cargos de la administración de la escuela y como directora apenas un año.

El estudio realizado es holístico al considerar a todo el personal docente de la institución. Es naturalista al desarrollarse en las instalaciones de la escuela preparatoria. Es descriptivo porque se hace una narración detallada de los comportamientos, actitudes, comentarios, posturas y discusiones que incluyen palabras textuales de los participantes.

3.4. Técnicas de investigación

En los estudios cualitativos, el investigador debe adoptar un papel más personal e interactivo con los participantes para recolectar datos no numéricos a través de métodos no estandarizados. Estos instrumentos no determinados completamente al inicio del estudio, se van detallando conforme se avanza en la investigación. Incluso, en ocasiones es hasta que se termina la investigación de campo que se pueden determinar todas las estrategias que se han utilizado (Goetz y LeCompte, 1988; Hernández et al., 2010).

Algunas técnicas de recolección de datos que se utilizan en ciencias sociales mencionadas por varios autores (Hernández et al., 2010; Giroux y Tremblay, 2004; Goetz y LeCompte, 1988; Merriam, 2009; Taylor y Bogdan, 1987) son:

- Entrevista
- Observación

Goetz y LeCompte (1988) mencionan que los investigadores deben presentar razones válidas sobre la elección de las técnicas de recolección de datos y justificar que

los datos que estas les generan son relevantes para las preguntas de su investigación. Los mismos autores mencionan que las técnicas de interacción personal como la observación participante y las entrevistas proporcionan información relevante con un alto grado de validez, aunque su cualidad de ser replicables no sea tan alto como con las técnicas no interactivas como la documental y la observación no participante. Merriam (2009) menciona que las técnicas en una investigación cualitativa básica son la observación, la entrevista y la documental. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos en la presente investigación fueron la observación participante y la entrevista, las cuales fueron elaboradas por la propia investigadora (ver Apéndice A y B).

Para visualizar la conexión entre las preguntas y objetivos de investigación con los instrumentos utilizados para la recolección de datos, se presenta la siguiente matriz que señala la relación pregunta-instrumento-fuente (Tabla 4).

Tabla 4
Relación de preguntas de investigación e instrumentos según LeCompte (1995)

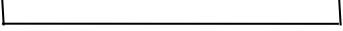
¿Qué necesito conocer?	¿Qué instrumentos o técnicas de investigación responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?
¿De qué manera la escuela como organización favorece y/o afecta el trabajo colaborativo entre profesores?	Entrevista Documentos Observación	Docentes, Directora y Subdirectora
¿De qué manera los profesores colaboran entre ellos para el mejoramiento de la práctica docente?	Entrevista Observación	Docentes, Directora y Subdirectora

3.4.1. La observación. Como instrumento de recolección de datos es la técnica más antigua que se ha empleado en investigación. En la observación investigativa se debe estar muy atento a los detalles y no limitarse al sentido de la vista (Hernández et al., 2010). La observación es una verdadera herramienta de investigación cuando es

sistemática y se dirige a una pregunta específica de investigación, así como cuando está sujeta a un control y balance en la producción de resultados confiables (Merriam, 2009).

De acuerdo con Giroux y Tremblay (2004) la observación en el medio natural es la que se emplea de manera más recurrente en investigaciones en las ciencias humanas, la cual se divide en observación participante y no participante, de las que su elección depende del papel adoptado por el observador. A continuación se presenta la siguiente clasificación en la Tabla 5, de acuerdo al papel adoptado por el observador según Hernández et al. (2010).

Tabla 5
Papeles del observador, adaptada de Hernández et al. (2010)

No participación	Participación pasiva	Participación moderada	Participación activa	Participación completa
Por ejemplo: cuando se observan videos	Está presente el observador, pero no interactúa.	Participa en algunas actividades, pero no en todas.	Participa en la mayoría de las actividades; sin embargo no se mezcla completamente con los participantes. Sigue siendo ante todo un observador.	Se mezcla totalmente, el observador es un participante más.
				
			Papeles más deseables en la observación	

Cómo se puede apreciar en la Tabla 5, tanto la participación activa como la completa, son las observaciones más deseables en investigaciones de tipo cualitativo porque permiten un mayor entendimiento del punto de vista interno del fenómeno estudiado, pero también pueden ocasionar que el investigador pierda el enfoque de lo que está observando (Hernández et al., 2010).

En la presente investigación se realizaron observaciones llevadas a cabo en las instalaciones de la escuela donde ocurrió el fenómeno. Fueron del tipo de participación activa porque la investigadora adoptó el papel de participante en algunas de las

actividades del grupo durante las distintas sesiones observadas. Hecho que le proporcionó una visión holística del fenómeno de interés, al permitirle tener un punto de vista interno y “palpar en carne propia el ambiente y las situaciones” (Hernandez et al., 2010, p. 417).

Para registrar las observaciones se siguió una guía, la cual se elaboró tomando en cuenta algunos de los puntos expresados en los propósitos de la observación que propone Hernández et al. (2010). Los cuales son:

- Exploración de ambientes, contextos, subculturas y el mayor número de aspectos de la vida social.
- Descripción de las comunidades, contextos o ambientes y las actividades desarrolladas en ellos, así como las personas que participan en dichas actividades y los significados de estas.
- Comprensión de procesos sociales, las circunstancias en las que se dan las relaciones interpersonales, los sucesos a través del tiempo, patrones desarrollados y los contextos sociales y culturales donde ocurren las experiencias humanas.
- Identificación de problemas de diversa índole en el contexto.

Entre los elementos que se buscó observar se encuentran el lugar y ambiente, las actividades, a las personas y sus conversaciones e interacciones, los sucesos relevantes y sutiles, entre otros. Todas las sesiones fueron registradas a través de notas y en algunos casos grabaciones de audio que permitieron la confirmación de citas textuales y otros hechos.

La guía utilizada en esta investigación está compuesta por los siguientes apartados (ver Apéndice A):

- Encabezado de la guía con lugar, fecha, número de participantes, objetivo de la reunión, así como su hora de inicio.
- Descripción general del lugar
- Descripción detallada de la distribución y acomodo de los participantes y el material utilizado durante la sesión
- Descripción del ambiente general de la sesión, actitudes y comportamientos de los presentes, etc.
- Descripción de los temas abordados, comentarios generados, acuerdos a los que se llevó, etc.
- Observaciones generales y notas adicionales

3.4.2. La entrevista. Hernández et al. (2010) definen a la entrevista cualitativa como una reunión donde el intercambio de información es más como una conversación de una persona a otra u otras. Lo que la hace más íntima, flexible y abierta que un cuestionario. Generalmente estas conversaciones tienen un propósito, en las entrevistas cualitativas el principal propósito es obtener un tipo específico de información, lo que hay en la mente de otros (Merriam, 2009). Esta técnica de recolección se emplea en las investigaciones cualitativas porque permite que el investigador obtenga información personal detallada cuando no se pueden observar algunos comportamientos o sentimientos, cuando el interés es por eventos del pasado o cuando al hacerlo se presenta un problema ético o muy complejo (Hernández et al., 2010; Merriam, 2009).

De acuerdo con varios autores (Goetz y LeCompte, 1988; Hernández et al., 2010; Merriam, 2009), las entrevistas se pueden categorizar de distintas maneras, la más común en estudios de ciencias humanas es la semiestructurada, la cual se distingue por ser muy flexible ya que es más bien una lista de preguntas a manera de guía sobre los temas importantes que se quiere abordar, y bien puede o no seguir el orden en que se encuentran las preguntas (Merriam, 2009). Las primeras entrevistas en estudios cualitativos regularmente suelen ser abiertas o exploratorias, y estas se van haciendo más estructuradas conforme se avanza en el trabajo de campo (Hernández et al., 2010).

Las entrevistas realizadas en la presente investigación fueron del tipo semiestructuradas cara a cara, para lo cual se utilizó una guía de entrevista (Apéndice B) que consta de dos partes y que fue elaborada de acuerdo con las recomendaciones mencionadas en Hernández et al. (2010). En la primera parte, se inicia con una breve descripción general sobre el proyecto, como su propósito y participantes, y se le informó al entrevistado que toda la información proporcionada durante la entrevista sería tratada con absoluta confidencialidad. Después, es importante generar un clima de confianza y *rapport* con el entrevistado, a fin de lograr empatía con él y hacer que la conversación fluya con naturalidad (Hernández et al., 2010). Establecer el *rapport* con el entrevistado no es fácil de lograr, significa romper las barreras de las personas, lograr que se abran y expresen sus sentimientos, “es la meta de todo investigador de campo”. (Taylor y Bogdan, 1987, p. 55).

La segunda parte se compone del cuerpo de la entrevista, el cual es una lista de preguntas de los aspectos generales que se desean abordar del tema de interés. Es importante decir que si bien las preguntas pueden no seguir un orden particular,

Hernández et al. (2010) sugiere que se efectúen primero las preguntas generales y luego las específicas (Figura 3).

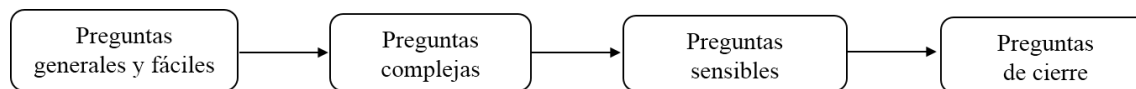


Figura 3. Orden de formulación de las preguntas en una entrevista cualitativa, tomada de Hernández et al. (2010).

Las preguntas generales en la guía diseñada para esta investigación se enfocaron en la información general del entrevistado, como su grado de estudios, tiempo dedicado a la docencia y las motivaciones que lo llevaron a ello. En las preguntas complejas se buscó determinar el concepto que tiene el participante sobre la colaboración, preguntando lo que esta significa para él, cómo define ese rol y si se considera a sí mismo un docente que colabora. Si la respuesta era afirmativa se le cuestionó sobre los momentos en los que colabora, en qué colabora y cómo colabora. También se buscó indagar sobre su disposición ante el trabajo colaborativo ahora que está en el proyecto educativo de la preparatoria. Se preguntó sobre los momentos de colaboración que él considera que ha habido en la escuela, si él ha colaborado o no, y si lo ha hecho, cómo colabora, si le gusta colaborar o si prefiere trabajar en solitario.

En la parte de las preguntas sensibles se indagó en sus percepciones sobre la colaboración en la escuela. Se le preguntó si considera que se fomenta el trabajo colaborativo en la escuela, y si es así, de qué manera se hace, en qué momentos, cómo son esos espacios, hacia qué aspectos de la educación se enfoca dicha colaboración, cómo se siente al colaborar y cuáles son los intercambios que ocurren entre los profesores de su escuela.

Por último, en las preguntas de cierre se le cuestionó sobre los beneficios de la colaboración preguntándole qué ventajas y/o desventajas percibe en el trabajo colaborativo, sobre los aspectos que lo facilitan o lo dificultan, si considera que la colaboración incrementa las oportunidades de aprendizaje y de qué manera lo hace y cuáles son los retos más difíciles para establecer la colaboración entre los docentes. También se buscó obtener algunas reflexiones sobre su práctica, si ha hecho algún cambio en ella, y si es así, si se relaciona con el trabajo colaborativo. Al final de la entrevista se le pregunta si quiere aportar algún comentario adicional o si quiere profundizar en algún aspecto.

Durante la realización de las entrevistas se hicieron notas rápidas y se contó con su registro auditivo a través de una grabadora de voz para su posterior transcripción textual.

3.5. Procedimientos

La realización de las investigaciones cualitativas es emergente y flexible, es decir, no se sigue un orden específico, ya que es sensible a los cambios en las condiciones del estudio. El proceso de investigación cualitativo se compone más bien de acciones enfocadas a cumplir con los objetivos de la investigación. Esta característica de no linealidad se debe también a que, tanto el muestreo, la recolección de los datos y su análisis van de la mano desde el primer contacto con el contexto donde se desarrollará el estudio (Goetz y LeCompte, 1988; Hernández et al., 2010; Merriam, 2009; Taylor y Bogdan, 1987).

Al seleccionar un método cualitativo de investigación, se debe tener presente que éste define cómo se selecciona la muestra, cómo se recolectan y analizan los datos, así

como los enfoques que le darán validez y confiabilidad al estudio (Merriam, 2009). Para la realización de la presente investigación se llevaron a cabo dos procedimientos. Uno para la recolección y documentación de la información, y otro para la categorización y análisis de los datos.

3.5.1. Recolección de datos. Los datos no son otra cosa más que pedazos de información dispersos en el ambiente, los cuales pueden ser concretos y medibles como los números o invisibles y difíciles de medir como los sentimientos. Sin embargo, para que esas piezas se conviertan en datos en una investigación dependen únicamente del interés y perspicacia del investigador que las colecta (Merriam, 2009).

El procedimiento que se siguió para la recolección de datos consta de cuatro etapas (Figura 4). Durante la documentación de las observaciones se redactaron notas rápidas para posteriormente transcribirlas en la guía de observación con ayuda de una grabadora de voz con la que se grabaron las sesiones para no perder ningún detalle. Para la realización de las entrevistas se siguió la guía de entrevista semiestructurada y la redacción de notas, además también se grabaron con la ayuda de la grabadora de voz utilizada en todos los casos para facilitar su posterior transcripción textual.

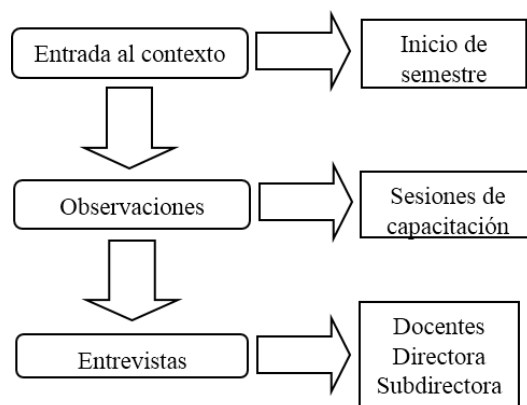


Figura 4. Proceso de recolección de datos realizada por la investigadora.

La primera etapa se llevó a cabo en el mes de agosto, cuando se dio inicio al semestre agosto 2013 -enero 2014. La investigadora era parte del grupo de docentes con los que la institución contaba como colaboradores constantes, por lo que algunos de los participantes ya se encontraban familiarizados con ella.

La segunda etapa consistió en la realización de las observaciones a las sesiones de capacitación llevadas a cabo durante las reuniones institucionales. Ya que el problema de investigación era identificar si la institución promueve o no algún tipo de colaboración docente a través de su plan de formación continua que implementa por medio de un programa de capacitaciones impartidas por los mismos docentes durante las reuniones institucionales semanales. Estas observaciones se documentaron redactando notas rápidas durante las sesiones, luego con ayuda de una grabadora de voz con la que se grabaron las sesiones estas se transcribieron a la guía de observación para no perder detalle.

La tercera etapa consistió en la realización de entrevistas a cuatro docentes, la directora y la subdirectora, seis entrevistas en total. Estas se llevaron a cabo en horas y momentos que tanto los docentes como los directivos tenían libres en su estancia en la escuela. Una vez realizadas dichas entrevistas fueron escuchadas de nuevo al menos una vez y luego transcritas para su posterior análisis.

3.5.2. Análisis de la información. El análisis de la información es un proceso dinámico y creativo, ya que cada investigador desarrolla sus propias formas de analizar los datos (Taylor y Bogdan, 1987). Para realizar un análisis más preciso de los datos de esta investigación este procedimiento de análisis se basó en el proceso de Taylor y Bogdan (Figura 5):

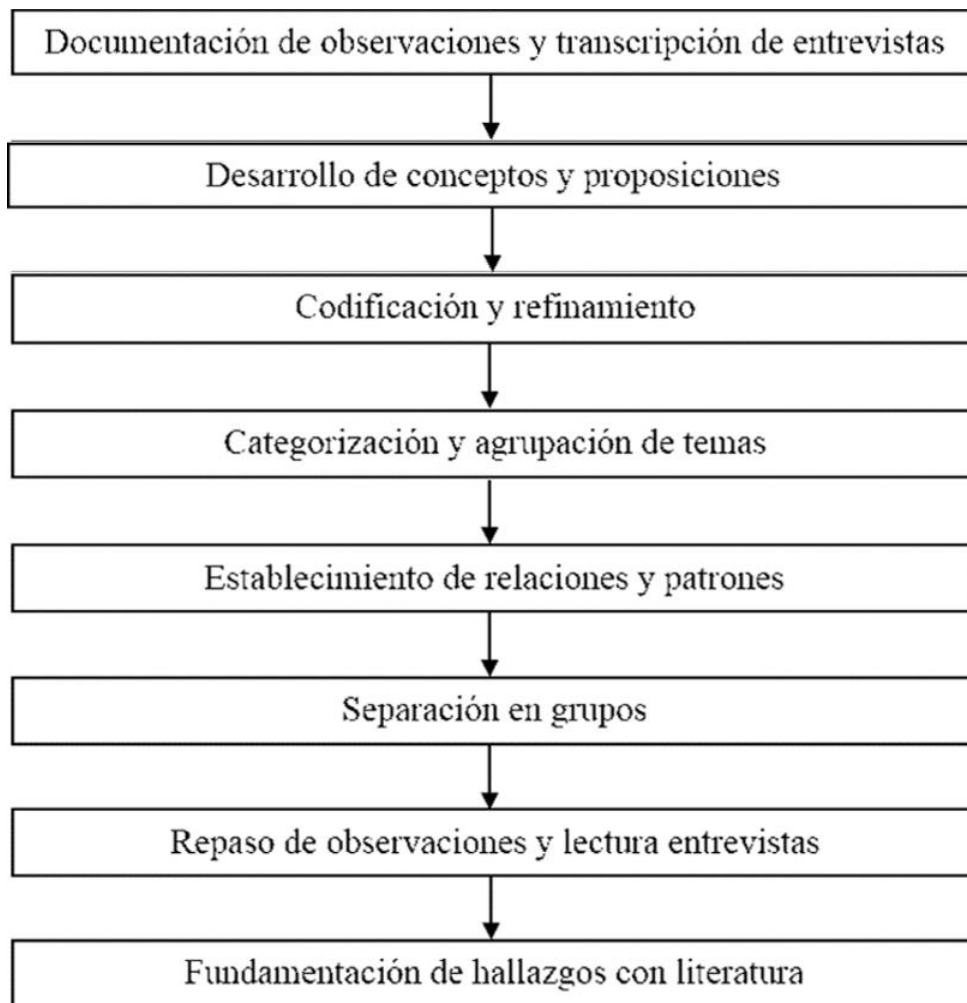


Figura 5. Proceso de análisis de datos realizado por la investigadora.

El primer paso fue escuchar al menos una vez cada una de las sesiones grabadas para anotar algún detalle omitido en el momento de su observación, luego se documentaron siguiendo la guía de observación. Después, se escucharon también las entrevistas para proceder con su transcripción textual. Una vez que se tuvieron tanto las entrevistas como las observaciones, se volvieron a leer para ir desarrollando conceptos y proposiciones para empezar a darle sentido a los datos. Taylor y Bogdan (1987) definen

los conceptos como ideas generalizadas a partir de los hechos empíricos, y a la proposición como un enunciado general de hechos, basado en los datos.

En seguida se procedió a la codificación y refinamiento de los datos. La codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones (Taylor y Bogdan, 1987). Esta se divide en dos niveles: primero se codifican las unidades en categorías y luego estas se comparan entre sí agrupándolas por temas y buscando posibles relaciones y patrones (Hernández et al., 2010).

Una vez que se encontraron los patrones se volvieron a revisar y se fueron separando en dos grandes grupos con los que se buscó dar respuesta a las preguntas de investigación. En el primero se agrupó la información sobre la escuela y su manera de trabajar. En el segundo grupo se separa lo concerniente a los tipos de colaboración entre los docentes.

Una vez separada la información se trató de interpretar de acuerdo al contexto en el que fue recabada, para luego establecer coincidencias entre esta y la literatura encontrada sobre liderazgo escolar y las culturas de trabajo en la escuela que permitió fundamentar los hallazgos y poder sacar conclusiones (Taylor y Bogdan, 1987).

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presentan los resultados del estudio realizado. Los datos fueron recolectados entre noviembre y enero del ciclo escolar 2013-2014. Se realizaron un total de cinco entrevistas, cuatro de las cuales fueron a docentes y la otra a la directora del plantel. Dos de los docentes entrevistados ingresaron a laborar a la institución en el segundo mes del ciclo escolar mencionado, y los otros dos cuentan con al menos un año laborando en la institución. Cabe mencionar que una docente entrevistada fue promovida al cargo de subdirectora en el transcurso de la realización de este estudio. También se realizaron observaciones en cuatro de las reuniones institucionales semanales que además fungen como sesiones de capacitación al personal docente.

Por medio de todo lo anterior, se buscó dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera la escuela como organización favorece y/o afecta el trabajo colaborativo entre profesores y cómo los profesores colaboran entre ellos para el mejoramiento de la práctica docente?

Para establecer si el rol de la institución como punto de encuentro entre sus docentes favorecería o no la colaboración entre los mismos, y la manera en qué estos colaboran, la investigadora analizó y organizó en categorías de manera inductiva la información recabada. Las categorías fueron denominadas:

- Colegialidad artificial
- Liderazgo administrativo
- Individualismo y balcanización

4.1. Colegialidad artificial

Se llamó a esta categoría colegialidad artificial porque los autores Day (2012) y Hargreaves (2005) coinciden en llamar de esta manera a las relaciones de trabajo entre profesores, que son impuestas por la administración de la escuela de manera obligatoria, que se desarrollan en un tiempo y espacio determinados y con un fin específico.

Los datos recabados por la investigadora sugerían la existencia de situaciones como las descritas por los autores, fue por ello que, para saber si la institución facilitaba la interacción formal e informal entre sus profesores, fue necesario conocer la cultura escolar que se promovía desde la dirección de la escuela. Day (2012) y Hargreaves (2005) también coinciden en que a través de los espacios formales e informales que se dan dentro de la escuela, los docentes se sienten integrados a la institución y van desarrollando un sentido de misión compartida que facilita el trabajo colaborativo.

Sobre los espacios informales, los docentes manifestaron que casi no existían momentos para coincidir entre colegas debido a que todos trabajaban en esta institución por horas. Como los horarios de trabajo de cada uno de los docentes son muy distintos, favorecen muy poco el contacto de estos con sus compañeros. Los docentes afirmaron que los únicos momentos en que coinciden con otros profesores era al salir o entrar a sus clases. Puesto que la mayoría de los docentes sólo asistían a impartir clases dos o tres horas al día y dos a tres días a la semana, las oportunidades para coincidir, reunirse o dialogar se hacían más difíciles. Aunque también se encontró que existen ocasiones en que algunos docentes pueden tener en un día algún periodo de horas libres entre clase y clase que solían aprovechar para comentar algunas cosas referentes a sus grupos o algunos alumnos en particular, incluso hubo quienes aprovechaban esos encuentros para

intercambiar experiencias si se prestaba el momento, como lo comentó el docente 1:
“Siempre platico experiencias con los maestros. Aprovecho para siempre platicar experiencias... pero el tiempo no es mucho”.

Los horarios de clase de cada docente, se establecieron de acuerdo a las necesidades de la institución y a las circunstancias propias del mismo profesor, ya que la mayoría de ellos tenían otras ocupaciones u otro trabajo, por lo que algunos incluso sólo asistían un día a la semana, lo que dificultó la socialización entre docentes. Así lo expresaron dos profesores durante la entrevista:

Durante el rol de la semana cada quien tiene sus actividades, entonces es muy difícil coincidir... hay personas que nada más vienen un día a la semana. (Entrevista – Docente 1)

Por los mismos roles de cada profesional, como que no hay ese espacio para decir aquí... por ejemplo yo salgo a las diez e inmediatamente tengo que correr porque me tengo que ir al otro trabajo. A veces nos encontramos en el pasillo y simplemente el saludo. (Entrevista – Docente 2)

Dadas las condiciones de contratación por horas y la distribución de horario de los docentes, las oportunidades de tener encuentros informales en la institución son muy escasas, sólo unos pocos de ellos las tuvieron y no fueron frecuentes.

Con respecto de los espacios formales que la institución promovía, los profesores manifestaron que el único día en que esto ocurría y donde la mayoría de ellos coincidía era durante las reuniones institucionales de los jueves de cada semana. Estas reuniones semanales cumplen con las metas establecidas por el proyecto educativo donde se establece que la institución debe promover programas de capacitación y actualización para su personal de manera permanente. El proyecto también establece que se deben organizar al inicio de cada semestre cursos y talleres para perfeccionar los métodos y

técnicas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del trabajo colaborativo entre los docentes.

Como ya se ha mencionado antes, las reuniones institucionales de los días jueves con una duración de tres horas por lo general, están establecidas por la administración de la escuela como de asistencia obligatoria, ya que el docente que no lo hiciera se hacía acreedor de un incidente laboral. Cabe mencionar que al acumular tres incidentes se levantaba un acta administrativa, y a las tres actas administrativas se tramitaría la baja del colaborador. Por lo tanto, la asistencia de los profesores era casi al 100%, sin embargo existen algunas situaciones particulares por las que la asistencia a estas reuniones se podía disculpar, como es el caso de tener otro empleo o actividades específicas en ese día y en ese horario.

Así, estas sesiones que se convocan semanalmente son los espacios utilizados de manera formal por la institución para promover la integración y capacitación del personal, así lo expresó la dirección de la escuela:

Bueno, esos espacios son de auto capacitación, donde los profesores colaboran como capacitadores en diferentes temáticas. Se arma una línea temática al inicio del semestre de acuerdo a una valoración o diagnóstico que se hace para ver cuáles son las necesidades de la planta docente para su trabajo académico. Pero también considero que son espacios que nos deben llevar al comienzo de un trabajo colaborativo. Es decir, identificar ahí, o entrar a un análisis profundo de cómo vamos, qué problemáticas existen, ir las identificando, de incluso ir planteando estrategias de cómo participan los docentes... y pues plantear ahí el resultado que queremos obtener y en qué tiempos, ¿no? (Entrevista – Directora)

Se debe hacer mención de que al inicio de algunas reuniones institucionales se realizaban actividades de integración de grupo por parte de la psicóloga de la escuela.

Estas dinámicas se hacían con la finalidad de que los docentes se conocieran e

interactuaron entre ellos debido a que la mayoría no coinciden durante la semana, como ya se ha mencionado antes, porque están contratados como docentes por horas y no asisten en una jornada completa.

A pesar de lo que la misma directora comentó que ocurría en esos espacios, las observaciones realizadas por la investigadora en dos de esas reuniones reflejan algunas situaciones diferentes. En una sesión, el tema de capacitación programado se suspendió por razones que no fueron mencionados por la directora, quien al inicio de la reunión dijo: “Les comentaba por el Face que sí íbamos a tener reunión pero que no íbamos a tener la capacitación” (Nota de observación – 28/11/13). En la segunda reunión institucional, donde el tema de capacitación también se suspendió aunque no fue algo planeado, de hecho la directora inició su participación con el siguiente comentario: “Compañeros, vamos a empezar con información general, quiero ser breve, rápida para no quitarles tanto tiempo a los profesores de capacitación” (Nota de observación – 05/12/13). A pesar de esa afirmación, tanto la directora como otros miembros del cuerpo técnico abordaron varios temas que acapararon todo el tiempo de la reunión, dejando pendiente el tema de capacitación para la siguiente semana.

Algo que se destacó en las observaciones de la misma investigadora y que sólo fue mencionado por un docente, fue que durante el tiempo que se llevan a cabo las reuniones, tanto durante la exposición del profesor que desarrolla un tema de capacitación, como cuando la dirección de la escuela da información importante, algunos de los presentes no están atentos, varios platican entre ellos y otros están entretenidos con el celular. A continuación se detallan las observaciones de la

investigadora durante otra de las reuniones institucionales, donde el tema de capacitación sí se llevó a cabo:

Aún no inicia la reunión pero ya hay tres profesores en el aula y bromean entre ellos... La profesora inicia con su exposición y uno de estos profesores está haciendo muchas bromas y molesta a otros docentes. La maestra sigue con su exposición y varios profesores (al menos cuatro) están distraídos con el celular. Nadie les dice nada al respecto... Ya para finalizar la presentación de la maestra algunos docentes revisan de nuevo el celular para checar la hora y otros están platicando entre ellos. (Nota de observación – 14/11/13)

En la siguiente tabla se esquematizan los comportamientos de los profesores durante algunas de las reuniones institucionales:

Tabla 6.
Incidentes encontrados en relación a las reuniones institucionales

Comportamiento de los profesores durante las reuniones institucionales	<ul style="list-style-type: none">• No todos se muestran interesados• Varios se distraen con el celular• Otros platican entre ellos• Algunos voltean a la ventana• Al menos dos hacen comentarios fuera de lugar• Otros más salen de la reunión y no regresan
--	--

Como se puede observar, los hallazgos encontrados durante las reuniones institucionales sobre el comportamiento de algunos profesores sugieren que estos asisten a estas reuniones pero que no se encuentran del todo cómodos estando ahí. Los datos parecen indicar que preferirían estar en otro sitio o haciendo algo distinto durante ese lapso de tiempo. Lo anterior coincidió con lo expresado por el docente 3 respecto a lo que hacen otros compañeros durante las reuniones: “Hay profesores que están con el celular, no ponen atención”. Así como otros eventos ocurridos en otra de las reuniones que la investigadora pudo percibir y que apoyan esta idea, a continuación se describe:

La psicóloga inicia una dinámica de integración para el personal, la cual se llevó 45 minutos de las tres horas totales de la reunión. Durante la realización de dicha dinámica algunos profesores se muestran indiferentes a la actividad, algunos hacen comentarios burlones entre ellos y otros cuantos juegan con sus celulares mientras quienes llevaban a cabo la actividad puesta por la psicóloga cumplían con ella. (Nota de observación – 21/11/13)

Como ya se mencionó anteriormente, las reuniones institucionales funcionan también como espacios de capacitación docente. Al inicio de cada semestre se hace una lista de temas sugeridos para que se impartan durante todo el periodo. Esta línea temática se realiza en función de las necesidades pedagógicas del mismo profesorado, ya que la gran mayoría no cuenta con experiencia en la docencia, llegando a suceder incluso que para algunos es su primer empleo, por lo que estas capacitaciones les deben servir como apoyo en su formación docente puesto que muchos de ellos no tienen ningún tipo de formación pedagógica. Sin embargo, un fenómeno encontrado en la información recabada por la investigadora durante las observaciones y que se reafirmó con lo expresado por el docente 3 fue que algunos de los temas impartidos como capacitaciones se han enfocado a promover la participación docente, sin embargo comentó:

Los temas que se han manejado son como meras exposiciones y no tienen realmente una aplicación práctica en el aula, o donde nos den herramientas (Entrevista- Docente 3)

Incluso la misma directora mencionó que los temas estaban enfocados a que los docentes identificaran cuestiones de los alumnos y no de brindar técnicas o estrategias didácticas, lo expresó del siguiente modo:

Pues... se enfocó... más que para que los docentes identificaran cuestiones de alumnos, era más bien hacia los docentes... Nada más. Temas que trabajáramos un poco la formación del docente nada más. No hubo trabajo hacia alumnos. (Entrevista – Directora)

Lo anterior se apoya con las observaciones realizadas por la investigadora y los eventos que se muestran a continuación durante dos de esas reuniones:

Tabla 7

Temas impartidos como capacitaciones en dos de las cuatro reuniones observadas

<p>Día de observación: 14 de Noviembre de 2013 Tema: Resiliencia</p> <p>Asistentes al inicio: 21 Asistentes al final: 28</p>	<p>La maestra encargada da inicio con una dinámica de reflexión haciendo que todo el grupo cierre los ojos e imagine un bosque... Terminado el ejercicio inicia con su exposición de diapositivas en la computadora. Todos los docentes están atentos a la explicación... Luego de unos minutos, algunos maestros se distraen con otros, platican bajo, voltean a la ventana o se distraen con el celular. El rol de la ponente es totalmente de expositora, no promueve la interacción ni la discusión, ni la participación del grupo.</p>
<p>Día de observación: 21 de Noviembre de 2013 Tema: Conocimiento corporal</p> <p>Asistentes al inicio: 28 Asistentes al final: 35</p>	<p>De los dos docentes encargados para impartirla solo llegó uno... La indicación es ir a las canchas para realizar la actividad. Todos los presentes acatan la orden y se dirigen al lugar... El profesor comienza con calentamiento físico y estiramientos para luego dar inicio a las actividades... Toda la capacitación fue práctica con ejercicios que tienen que ver con la confianza en tu compañero, comunicación asertiva y trabajo en equipo. Se siente un ambiente agradable y de cordialidad, todos los presentes participan de buena gana y se divierten al hacer las actividades, incluidas la directora, la subdirectora y equipo técnico. Se ha logrado una integración completa del personal.</p>

En contraste con lo expuesto durante las reuniones, algunos de los docentes entrevistados comentan que les gustaría recibir de manera distinta esas capacitaciones, incluso que se pudieran analizar algunos temas de sus materias con los compañeros pedagogos que les ayude en su planeación semanal de actividades con el grupo. Así, lo expresó el docente 2: “por ejemplo a mí me parecería, me sería muy útil analizar un tema con un pedagogo”. Por su parte, el docente 3 comentó que a él le gustaría que en esas sesiones sirvieran más para “hablar un poquito de cómo detectamos a los chicos”, ya que considera importante que se compartan las experiencias diarias que pudieran tener en común con ciertos alumnos y que les faciliten la detección de problemáticas

entre el alumnado y que tal vez no han sabido canalizar por no comentarlo con sus colegas. El docente 3 también mencionó que:

Sabemos que puede haber bullying, que puede haber cuestiones familiares muy fuertes en cualquier escuela. Entonces, es la forma como los profesores podemos apoyar a los alumnos. Porque a veces la psicóloga o nosotros mismos no detectamos ciertas cosas, pero en equipo sí lo podemos detectar (Entrevista – Docente 3)

Así, los datos recabados sugieren que los temas programados como capacitaciones estuvieron más enfocados a la integración de los profesores que ingresaron en el mes de septiembre que a ofrecer técnicas, herramientas o didácticas educativas a los docentes. Lo que tal vez no era lo esperado por el personal docente que tienen poco tiempo como profesores y cuentan con poca o nula experiencia docente, ya que ellos expresaron que les gustaría recibir otro tipo de temas que les ayude más en su trabajo pedagógico, dado que esta situación les genera dudas e incertidumbre frente a su labor en aula.

Otra situación que se presentó en las reuniones institucionales tiene que ver con las actividades obligatorias que deben cubrir los profesores a lo largo de todo el semestre, las cuales se les solicita que las realicen integrados en sus respectivas academias. Así, los docentes manifestaron que cuando han tenido que hacer actividades en conjunto como academia han sido complicadas por la falta de colaboración de sus compañeros, a continuación se presentan algunos comentarios:

Cuando la escuela pide que hagamos actividades por academia entonces ya uno tiene que ponerse de acuerdo. Esa es la parte que es complicada porque entonces no se logra un trabajo en equipo. Porque vienen siendo trabajos ya más personalizados, y no es trabajo colaborativo. O sea, en teoría sí, pero ya en la práctica no se da. (Entrevista – Docente 2)

Estamos hablando de que en la academia aproximadamente son diez maestros y solamente participaron en sí siete, los demás decidieron, ellos

hacerlo aparte. A la mejor póngale un día yo pensaba que era falta de comunicación, yo lo veía que es lo complicado de los horarios. A la hora de que ellos pueden uno no puede. Reunir diez personas con esos horarios... ¡Es muy complicado! (Entrevista – Docente 1)

Sí ha habido actividades pero los maestros no se incorporan. Hubo el día de muertos y en la junta la directora estaba, como la vez pasada recalcando: “Se tienen que incluir porque es el altar de la escuela”, y los maestros no ayudaban, al contrario, iban solo a criticar... Entonces, en una junta, yo tomé la decisión de decir: “Maestros, se les dijo en la junta pasada, si no van a ayudar, tampoco vayan a criticar”...y fueron a criticar. Y entonces, después de este comentario, del de la directora, todo mundo ya quería ir a ayudar, cuando ya todo estaba terminado. (Entrevista – Docente 3)

Se le preguntó a la directora si ella había detectado que existieran momentos de colaboración espontánea o natural entre su personal, ella afirmó no haber detectado que existan, sólo los que la misma institución promueve o solicita de manera directa:

Yo no he logrado identificar, no he sabido que se den los espacios para objetivos positivos digamos ¿no?, a favor del proyecto. No he visto que se den esos espacios de manera natural por los docentes, siempre han sido a partir de que hay una indicación, a partir de que hay una convocatoria de la institución. Y ya ellos resuelven cómo organizarse ¿no?, pero saben que hay una fecha de cumplir, de cumplimiento. (Entrevista - Directora)

Así, respecto a las actividades que la dirección solicita de manera obligatoria, algunos docentes manifestaron que la colaboración que se desarrolla para la realización de estas es más por compromiso que por un interés real por parte de todos los involucrados, aún y cuando saben que si no cumplen con dichas actividades les puede perjudicar de manera directa e individualmente. Así lo expresaron durante las entrevistas:

De repente alcanzo a escuchar como: “Ya se viene el fin de semestre y hay que ir a una primaria, hay que juntarnos nada más para cumplir”. Entonces, que por ellos salga como de: “ya hicimos lo de la primaria, nos gustó tanto

que ahora hay que ir a otra primaria” no sucede. Es nada más porque se los piden y porque los están obligando, por eso. (Entrevista – Docente 3)

La información recabada permite sugerir que la manera en que la escuela promueve el trabajo colaborativo entre los docentes es del tipo colegialidad artificial. De acuerdo con Hargreaves (2005), la colegialidad artificial o impuesta es todo lo contrario de una cultura plenamente colaborativa, donde la primera se caracteriza por ser obligatoria y reglamentada por la institución, orientada a la implementación, fija en tiempo y espacio, y previsible. Lo que la hace tediosa y frustrante para quienes la viven y la aplican, ya que la participación de los profesores es mínima o nula durante el proceso de desarrollo de las actividades. En contraste con la anterior, la segunda es espontánea, voluntaria, supera las barreras del tiempo y el espacio y además es imprevisible.

4.2. Liderazgo administrativo

El liderazgo que se ejerce en la escuela juega un papel determinante en el clima y cultura escolar. Por ello, el liderazgo del director se debe reflejar en la articulación de una visión compartida que potencie la creación de redes eficaces dentro de la institución y con la comunidad a fin de lograr el desarrollo mutuo (Mulford, 2006).

Según Elizondo (2001), el director debe ser animador y gestor de nuevos procesos de interrelación humana en su escuela. Lo cual le requiere de mucho compromiso por su parte para lograr dirigir un proyecto educativo. Así mismo, un director se debe conducir siempre con convicción y capacidad, fomentando un ambiente de armonía y participación comprometida.

Durante las observaciones realizadas por la investigadora en las reuniones institucionales se pudo notar el tipo de liderazgo que se manejaba dentro de la institución. Este se iniciaba desde la dirección de la escuela y se continuaba por cada uno de los departamentos de la misma, haciendo un marcado hincapié en el cumplimiento de las normas y supervisando la realización de las actividades que se llevaban a cabo en la institución.

También se pudo observar en las reuniones institucionales (semanales), que aunque los temas estaban programados con anticipación, hubo ocasiones en que no se llegaban a exponer debido a las distintas situaciones que se suscitaban durante la introducción de la información general que la dirección de la escuela y los distintos departamentos de la misma proporcionaban semana a semana. Situación que en ocasiones desembocaba en discusiones y enfrentamientos personales entre docentes y personal técnico o incluso con la misma directora. Lo anterior se esquematiza en la siguiente tabla:

Tabla 8
Papel de la directora durante las reuniones institucionales

Papel de la directora durante las reuniones institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de las veces da inicio con la reunión de manera oficial • Da información general relacionada con la institución y que concierne a los docentes • Cede la palabra a los distintos departamentos si es necesario • Da instrucciones sobre las actividades que se deben llevar a cabo en la escuela y que deben cumplir los profesores • Da seguimiento a cada una de esas actividades • Se enfoca demasiado tiempo en particularidades • Permite las discusiones entre dos o más docentes frente al grupo entero
---	---

Hargreaves (1998, citado en Day, 2012) afirma que existe la necesidad de que las escuelas desarrollen culturas de colaboración enfocadas al aprendizaje continuo

fomentando más las relaciones informales que las formales. Hargreaves (2005) también menciona que una cultura de colaboración positiva tiende a ser espontánea, voluntaria, orientada al desarrollo y capaz de superar el tiempo y el espacio, aprovechando los encuentros informales breves y frecuentes. De acuerdo con Day (2012) la figura del líder en la institución debe ser la que da la fuerza a todos sus colaboradores, de manera que ellos se sientan apoyados y valorados. Por lo que un buen líder debe fomentar y promover momentos para compartir, dialogar y reflexionar sobre los valores, los ideales, los objetivos y las prácticas dentro de la escuela. Porque sólo a través de estos espacios que pueden darse en reuniones formales e informales es como se comienza a construir la cultura escolar (Day, 2012).

En teoría, las reuniones semanales de los jueves, como la misma directora comentó, no sólo son espacios de auto capacitación, sino momentos en los que se debe aprovechar para lograr la integración de su equipo de trabajo, tanto docente como técnico y fomentar el análisis e identificación de problemas para promover así el inicio de un trabajo colaborativo. Sin embargo, algunos profesores que ingresaron a laborar a la institución en el mes de septiembre, manifestaron que a su llegada no se sentían a gusto durante las reuniones institucionales, o les resultaban incómodas. Esto debido a que sentían cierta hostilidad de parte de algunos compañeros o incluso por parte de la misma dirección de la escuela al momento de compartir ideas o desarrollar algún tema como parte de las capacitaciones programadas para dichas reuniones. Dos maestros comentaron lo siguiente:

A gusto, en confianza. Bueno, después de cierto tiempo pues al principio pues no. Entonces ya... después de meses “uy” ya es diferente. (Entrevista – Docente 2)

Ahorita me siento a gusto, pero al inicio me sentía muy frustrado... porque las primeras juntas estaban muy, muy fuertes. Porque todos los intercambios eran: “Yo sé más que tú”, “Yo conozco más del tema”, “Tú me qué me vas a venir a decir”. (Entrevista – Docente 3)

Al respecto de las interacciones que se dieron en las primeras reuniones con su nuevo equipo de trabajo, la dirección de la escuela describe lo siguiente:

Lo que yo alcanzo a percibir entre ellos, era mucho... (silencio), había mucha crítica, pero no una crítica destructiva. Había mucho una crítica en cuestión hacia qué estamos haciendo. ¿Vamos bien?, ¿vamos mal? y entonces, se armaban un poco los grupos para identificar las problemáticas que ellos escuchaban por medio de los alumnos. Entonces, de pronto hacer trabajo con docentes y el decir: “no, no vas por ahí”, “¿cómo puedes estar educando en valores y tú no los tienes?”, “esta es una escuela humanista que tiene un propósito humanista y entonces si nosotros no le damos por ahí pues no hay”... Hubo mucho el señalamiento entre los docentes, entre ellos mismos, de si estaban haciendo bien o no. (Entrevista - Directora)

De acuerdo con Day (2012) el líder educativo debe ejemplificar sus acciones con coherencia entre sus colaboradores a fin de establecer una comunicación asertiva y multidireccional que de apertura al diálogo y a la reflexión sobre la mejora de la práctica, lo que le representa los siguientes retos de acuerdo con Elizondo (2001, p. 61):

- Lograr un equilibrio entre objetivos y tareas educativas, y las necesidades grupales;
- Encontrar un balance entre las necesidades institucionales y las personales;
- Armonizar la construcción de una organización adecuada y la valoración de vínculos interpersonales;
- Integrar las experiencias y capacidades del personal en contraste con las necesidades de la comunidad.

Sin embargo, una situación que se destacó entre las observaciones de la investigadora y que un docente mencionó de manera parcial durante la entrevista, fue que algunas ocasiones los señalamientos realizados por parte de la dirección de la escuela y sus departamentos hacia el cuerpo docente eran un poco fuertes, incluso señalamientos directos dirigidos a algunos docentes frente a todo el personal, lo que se refleja en las descripciones de las tablas 9 y 10:

Tabla 9

Incidentes ocurridos durante la reunión del 5 de diciembre de 2013

Día de observación: 5 de diciembre de 2013 Tema del día: Planeación semestral	La directora entra al salón pero no saluda, se limita a comenzar la reunión diciendo que van a iniciar con información general y que tratará de ser breve. En seguida da la palabra a la subdirectora.
Intervención de la subdirectora:	La subdirectora pide a los profesores que ya están terminando sus programas aprovechen sus tiempos para dar repaso a sus alumnos, porque regresando de vacaciones tienen la segunda evaluación. Además de eso, les pide que cumplan con sus tiempos de clase, porque se dan los casos de docentes que se extienden en tiempo y afectan al profesor que entra después. También invita a todos los profesores que le deben planeaciones a que se las envíen a su correo aunque ya estén por terminar su programa.
Intervención de la auxiliar de academia:	La auxiliar de academia menciona que desde la semana anterior a esta han estado detectando profesores que no están terminando sus clases a tiempo. Lo que implica que el compañero siguiente, para cumplir con sus planeación le roba tiempo al que sigue y se hace una cadenita porque las clases no están iniciando en tiempo y forma como tiene que ser. Por lo que les comenta que han tenido que estar marcando incidentes y que así se seguirá procediendo.
Comentario de la directora: Asistentes al inicio: 25 Asistentes al final: 31	Por otro lado, la directora comenta que ha estado ocurriendo lo contrario, que hay quienes están terminando sus clases media hora antes. Por lo que ahí se refleja la importancia de las planeaciones y si está bien realizada esa planeación en tiempos, ya que no tiene que ocurrir que los muchachos salgan media hora antes.

Los señalamientos realizados a los docentes en otra reunión subieron de tono y fueron más directos hacia los profesores implicados, lo que se refleja en las descripciones de la tabla 10:

Tabla 10

Incidentes ocurridos durante la reunión del 12 de diciembre de 2013

<p>Día de observación: 12 de diciembre de 2013 Tema del día: Entrega de planeación semanal</p>	<p>La directora entra al aula haciendo un comentario sobre que le hubiera gustado que estuvieran todos los profesores presentes (se escucha molesta). Saluda y comenta que se va a dar información general y que luego ella tiene un asunto que tratar con todos.</p>
<p>Después de las intervenciones de la subdirectora, la nutrióloga y de la misma directora sobre otros temas, esta última comienza con señalamientos directos:</p> <p>Asistentes al inicio: 29 Asistentes al final: 33</p>	<p>De aquí le voy a brincar a otra situación que me tiene mucho muy enojada. Y voy a ir contestando un poco a esta parte de que no han entregado el formato. ¿Cómo lo van a entregar?, si hay profesores que no entregan planeaciones, o sea, si no entrego una planeación que es mi responsabilidad y mi compromiso “como docente”, y le voy a hacer así entre comillas porque me acordé ahorita que el maestro B me dice “directora” entre comillas. Entonces, si somos profesores, entre comillas y no entregamos planeaciones y no cumplimos con nuestra responsabilidad y con nuestro compromiso, ¿cómo van a entregar un formato para el concurso de una piñata? Porque no hemos entendido y no hemos asumido... y no lo digo por todos, porque hay profesores que reconozco su gran profesionalismo y su gran compromiso... También hay los que no, y que entonces me pregunto, ¿qué están haciendo aquí?, ¿qué están haciendo? Porque no le dedican tiempo a otra cosa más que a estar difamando a la directora... y la directora es quien tiene que resolver y revisar todos los problemas que hay, y les voy a ir platicando qué problemas hay. Porque yo venía asumiendo una postura de tratar de ser ética con los problemas que se han estado desatando y no tener que dar explicaciones a la gente, pero pues no, me parece que es momento de ir evidenciando ¿no?, y me parece que es momento de dejar las cosas claras porque no me voy a quedar con esto. He tenido aquí a los papás reclamando, exigiendo se haga algo porque el maestro K trata con menosprecio a los alumnos. Tengo un caso grave en estos momentos con una chica, que afortunadamente la psicóloga detectó hoy porque la maestra L la estaba atendiendo y no la canalizó. Y entonces, ¿quién le tiene que entrar?.. Además el maestro B deja salir a los alumnos media hora antes.</p>

El único comentario sobre este tipo de reclamos directos que el personal administrativo y técnico de la escuela hace de vez en vez durante las reuniones fue del docente 3, quien durante su entrevista comentó:

Después del regaño de la directora y de la subdirectora, ya fue un poquito más... se terminaba la capacitación, decía el compañero que estaba al frente: “¿Hay alguna duda?” y ya nadie decía nada. Porque, bueno ya estaba la amenaza de dirección, como de: “Estas juntas no son para pelear. Porque fue muy claro que después de la capacitación o antes de la capacitación, eran solamente dimes y diretes entre los profesores. (Entrevista – Docente 3)

Fullan y Hargreaves (1999) mencionan que cuando un director controla todas las acciones, coarta todas las iniciativas y sólo recrimina los errores en lugar de valorar los aciertos suscita ambientes de trabajo tensos que generan docentes frustrados y desalentados. Por su parte, Evans (1996) menciona que la transformación comienza con la confianza, y la confianza es esencial entre líderes y seguidores. Es a razón de eso que para que una escuela sea eficiente, con profesores eficientes, debe haber líderes eficientes (Fullan y Hargreaves, 1999). Hargreaves (2005) también afirma que en algunas organizaciones las diferencias, los conflictos y los desacuerdos son socialmente más significativos para los participantes que lo que puedan compartir entre ellos.

Después de analizar lo ocurrido durante las cuatro reuniones se pudo inferir que la dirección de la escuela tiene áreas de oportunidad en cuanto a la creación de ambientes de armonía y el fomento de lazos interpersonales más fuertes. Ya que, las situaciones ocurridas en estas sesiones sin duda generaron un ambiente tenso y de frustración entre algunos de los presentes, por lo que lejos de ser una práctica adecuada de comunicación asertiva, reflejó tener características de un liderazgo transaccional, el cual enfatiza el cumplimiento de las obligaciones para evitar una sanción. Esto se refleja en los temas sobresalientes que la directora y su equipo administrativo abordaron durante sus reuniones, los cuales fueron:

- Atención a la planeación
- Cumplimiento de horarios
- Cumplimiento de actividades extra

Además, se lograron percibir tres situaciones que promovía la dirección escolar:

- Indiferencia por atender las necesidades de los docentes
- Colaboración obligada
- Colegialidad artificial obligada todos los jueves durante tres horas

Estas características son consistentes con las encontradas en el estilo de liderazgo de dirección (Tabla 11), definido por Blake y Mouton (1982 citados en Elizondo 2001, p. 74) planteado en su teoría de la rejilla administrativa, la cual se basa en dos ejes centrales: uno orientado hacia las relaciones personales y otro hacia la realización de tareas. A continuación se muestra la rejilla en la Figura 6 (tomada de Blake y Mouton 1982, citada en Elizondo 2001):

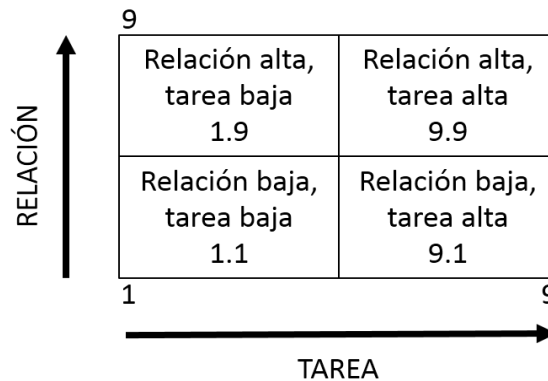


Figura 6. Relaciones y tareas, tomada de Elizondo (2001)

De acuerdo con la Figura 6, el punto más bajo (1) representa bajo o poco interés por las personas, y el punto más alto (9) representa un interés centrado en las relaciones con otros. Donde el eje horizontal se refiere a la orientación a las tareas y el vertical a la orientación hacia las relaciones. Así, cuanto más se avanza en el primero, el grado en el que el líder de la organización atiende las funciones, define metas, explica actividades a cada miembro sobre lo que debe de hacer, así como cuándo, cómo y dónde se debe realizar, es más alto. Así, de la gran diversidad de estilos que se pueden encontrar dentro

de esta rejilla, son cinco los estilos básicos los que fueron definidos por los autores, los cuales se mencionan en la Tabla 11 junto con sus principales características:

Tabla 11
Estilos de liderazgo básicos y sus principales características

Cuadrante	Liderazgo	Características
1.1 (relación baja, tarea baja)	Liderazgo de delegación	<ul style="list-style-type: none"> • Dejar que los demás hagan y decidan • Orientar y sugerir • Delegar tareas y autoridad • Confianza mutua total • Apoyo completo a iniciativas y decisiones
1.9 (relación alta, tarea baja)	Liderazgo participativo	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el otorgamiento de apoyo emocional al colaborador • La comunicación es entre ambas partes • Aconseja, asesora • Estimula el aprendizaje y el desarrollo • Sugiere, orienta • Procura establecer confianza mutua • Interrelación humana y positiva • Fomenta la creatividad
9.1 (relación baja, tarea alta)	Liderazgo informativo o de dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Una supervisión estrecha sobre la ejecución de las tareas • Dirige, ordena, manda • Fija normas y funciones • Establece objetivos y estructura • Determina el cómo, cuándo y dónde hacer el trabajo • Comunicación en un solo sentido (informa)
9.9 (relación alta, tarea alta)	Liderazgo persuasivo	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión moderada • Coordina e integra los esfuerzos • Fomenta el trabajo en equipo • Si existen dudas, demuestra y expone • Fija y motiva a seguir objetivos y programas • Establece comunicación abierta • Proporciona apoyo emocional, reconocimiento y “caricias” psicológicas
5.5 (orientación media hacia la tarea y hacia la relación)	Liderazgo intermedio	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión moderada • Apegado a las normas, los reglamentos y los estándares definidos • Se interesa por lograr resultados hasta el punto que no lo califiquen de ineficaz • Las relaciones con sus colaboradores se encuentran trianguladas a través de reglamentos • Utiliza comunicación formal e informal • No impone las instrucciones, las negocia

Como se pudo notar, las características principales del estilo de liderazgo del cuadrante 9.1 son semejantes a las situaciones ocurridas durante las reuniones semanales

observadas por la investigadora, así como por los temas a los que se les dio mayor importancia durante estas reuniones. Elizondo (2001) afirma que este estilo de liderazgo se orienta principalmente al alcance de resultados, mostrando poco interés en los pensamientos, actitudes y sentimientos de los subordinados. Se hace uso de la autoridad para conducirlos y controlarlos y se espera que sean obedientes, disciplinados, cumplidos y cooperativos. Su comunicación tiende a ser unidireccional, casi siempre descendente, y cuando es ascendente es para informar que el trabajo se ha realizado.

El autor también menciona que este tipo de líder recurre a acciones disciplinarias para prevenir que se repitan las equivocaciones, las cuales son consideradas producto de malas actitudes. Las quejas son señales de debilidad y la mejor manera de manejarlas es ignorarlas o menospreciarlas. Además, los sentimientos hostiles hacia él son inaceptables puesto que conducen a la resistencia y a la insubordinación. Es un liderazgo duro, basado en la autoridad-obediencia, donde el jefe impone sus decisiones (Elizondo, 2001).

4.3. Individualismo y Balcanización

Para los autores Day, 2012; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Hargreaves, 2005, la colaboración es una herramienta para la mejora educativa y que bien dirigida puede ayudar al crecimiento profesional e institucional. Es por ello que para conocer los tipos de cultura de trabajo que los docentes de la preparatoria practicaban, y si tenían o no la disposición para trabajar en colaboración como una manera de mejorar su práctica y la de sus colegas, fue necesario comprender qué entendían ellos por colaboración, cómo

consideraban ellos que debía ser una persona que colabora y si se consideraban ellos mismos personas colaboradoras.

De acuerdo con Hargreaves (2005), la colaboración debe ser espontánea, voluntaria y orientada al desarrollo mutuo, por lo que, para conocer el concepto de colaboración que tenían por un lado la dirección de la escuela y por otro lado, el personal docente, se les preguntó de manera directa cómo la definirían de manera general. Sin embargo, no todos pudieron definirlo en términos generales, hubo quienes expresaron directamente cómo debía ser en el ámbito docente. Lo anterior se puede apreciar en una tabla comparativa entre los comentarios de cada uno de los entrevistados sobre lo que creen que es la colaboración, lo que cada uno espera de un docente colaborador y la manera real en que cada uno de ellos colabora en la práctica:

Tabla 12
Concepto de colaboración vs lo que esperan de un docente colaborador vs su forma de colaborar en la práctica

Concepto	Lo que esperan	En la práctica	Entrevistado
Compartir tiempo, experiencias, conocimientos	Compartir experiencias	Cuando piden ayuda o se da la indicación de manera general	Docente 1
Trabajar en conjunto y en equipo	Compromiso y responsabilidad	Cuando se nos da la indicación	Docente 2
Apoyo total en todo lo referente a lo académico	Apoyo total en las cuestiones académicas e institucionales	Cuando me lo solicitan o si percibo que necesitan ayuda o dirección	Docente 3
Apoyar y estar presente en todas las actividades en la institución	Participación total en las actividades de la escuela	Impartiendo talleres o capacitaciones que se requieran	Subdirectora
Trabajo en conjunto para identificar problemáticas y necesidades	Dar más de sí e involucramiento total en las actividades de la institución	Cumpliendo indicaciones y tareas específicas para cumplir con las actividades	Directora

En referencia a estas características generales sobre lo que los entrevistados piensan que es la colaboración, se pudo observar que todos coinciden en que apoyar y

compartir sería una forma adecuada de colaborar. En sus respuestas acerca de cómo sería una persona colaborativa específicamente en la docencia, sus comentarios parecieran describir distintas características, sin embargo se podría decir que todas ellas son aristas de una misma definición.

Así, lo que se pudo destacar de los comentarios anteriores fue que, todos los entrevistados esperaban que un profesor colaborador diera más de lo que supondría su trabajo en clases. Que debía tener un sentido de responsabilidad y compromiso personal que lo llevara a apoyar, participar e involucrarse en todos los aspectos académicos con alumnos, compañeros y de la institución para lograr un crecimiento mutuo y personal.

En contraste, respecto a la forma en que cada uno de ellos colaboraba con sus compañeros, los tres docentes entrevistados y la subdirectora coincidieron en que colaboraban de la forma en que se les requería por parte de la dirección o cuando sus mismos compañeros así lo solicitaban. En cambio, la directora comentó que su aportación a los trabajos en colaboración era dando órdenes específicas para todo el personal y de esta manera hacer cumplir las actividades. Por otro lado, ante la pregunta de si ellos consideraban ser personas colaboradoras, todos coincidieron en considerarse a sí mismos colaboradores.

Así, los datos parecen sugerir que aunque los profesores sí conocían lo que es la colaboración y tenían claro cómo debía ser una persona colaborativa, se presentaron algunas inconsistencias al llevarlo a la práctica. Fullan y Stiegelbauer (1997) mencionan que la predisposición del profesorado hacia cualquier cambio es una elección personal, pero que sin duda se ve afectada para bien o para mal por la cultura y el clima de la institución donde laboran. Por lo que la base para un aprendizaje social, son las

decisiones de un individuo, las cuales se ven influenciadas por las interacciones diarias con otros.

Entonces, para conocer más sobre la cultura de trabajo que se promovía en la institución, la investigadora debía conocer si existían momentos de trabajo colaborativo entre los entrevistados y sus compañeros. Cómo eran estos si los había y si les gustaba a ellos hacerlo. Esto con el propósito de identificar los tipos de culturas de trabajo que existían en la escuela, de acuerdo al modelo en la Figura 1 adaptada de Hargreaves (1992, citado en Day, 2005). En la tabla 13 se registran las percepciones de los entrevistados ante las oportunidades de realizar trabajo colaborativo con sus compañeros:

Tabla 13
Momentos de trabajo colaborativo

Un docente comentó que no hay mucha disposición de sus compañeros para el trabajo colaborativo, aunque él tenga toda la disposición de colaborar:	Bueno en esta escuela no ha habido nada de colaboración porque nadie ha hecho algo para colaborar... Bueno, han hecho actividades y no me incluyen quizá porque no soy del área, quizá porque no les interesa que yo participe. No lo sé, no me he enterado. Nunca he escuchado ni me han dicho: "Oiga profesor no quiere incluirse, o ¿no le gustaría participar de tal o cual manera?". (Entrevista – Docente 3)
Otro docente manifiesta que si a veces los compañeros no muestran buena actitud hacia el trabajo colaborativo es por falta de tiempo, no por falta de ganas:	Si una persona no tiene actitud es porque su horario está... no le permite en la realidad hacer nada de eso. Hay personas que nada más vienen un día a la semana. Entonces ya el trabajo en colaboración los asusta completamente... Porque implica dar más tiempo y... sus otras actividades no se los permite. (Entrevista – Docente 1)
La subdirectora comentó que ella considera que los profesores sí trabajaban colaborativamente pero que les falta una figura de liderazgo que los guíe:	¿Que si colaboran entre ellos? Sí. De hecho, noto que el equipo es muy colaborativo ¿sí?, lo colaborativo precisamente es que lo que conoce cada uno pues lo aporten para hacer crecer esto. Entonces yo creo que sí se da el trabajo colaborativo, pero como que a veces hace falta... ¡un líder!, un líder para llevarlo a cabo, aunque en el trabajo colaborativo pues todos debemos ser líderes ¿verdad? Pero a veces como que se apagan un poquito. (Entrevista – Subdirectora)

Como se puede apreciar en la tabla 13, los comentarios de los entrevistados ante las oportunidades de trabajar en colaboración con sus compañeros coincidieron en que

no es algo que suceda mucho, el docente 1 lo atribuye a las distintas actividades que cada uno puede tener. El docente 3 lo atribuye a que no hay interés y la subdirectora menciona que sí tienen las ganas pero falta quien los guíe de manera adecuada. De acuerdo con Day (2005), las culturas de trabajo entre docentes pueden generarse en distintos niveles. Si se imagina a estas culturas de una forma ascendente, en el nivel más bajo se encuentra el individualismo y el aislamiento, los cuales favorecen la separación entre los colegas. En un nivel medio ya existe una conexión entre docentes como en la colaboración cómoda, la balcanización o la colegialidad impuesta. Y en el nivel más alto, se encuentran las culturas plenamente colaborativas, las cuales llegan a convertirse en comunidades de aprendizaje y de práctica, donde se favorece tanto al alumnado como al profesorado y a la institución.

Entonces, para establecer los tipos de culturas de trabajo que se desarrollaban en la institución, la investigadora tuvo que conocer cuándo era adecuado para los entrevistados que los docentes trabajaran en colaboración y cuando en solitario. Sobre lo que todos coincidieron en que para hacer sus planeaciones y trabajar en su aula deben hacerlo solos. Todo esto reflejó que aunque todos los entrevistados describen a un docente colaborador como alguien que apoya o ayuda en todos los ámbitos de la docencia, al momento de aterrizarlo a sus actividades diarias como profesor, no lo relacionan en realidad. Siguen teniendo la concepción de que el aula y lo que ahí se desarrolla es una actividad totalmente individual y en solitario. Sin embargo, mencionaron que sí trabajan colaborativamente en otras actividades no relacionadas con su clase y sus grupos. De hecho dos de ellos mencionan los eventos artísticos o

deportivos que la escuela promueve de manera permanente en cada semestre. En la tabla

14 se presenta sus comentarios:

Tabla 14

Momentos de individualismo y momentos para colaborar

<p>Un docente comentó que el trabajo individual es en su clase y el trabajo colaborativo se reduce a las actividades no académicas o a impartir talleres.</p>	<p>¿Solo?, mmm pues en clase. Con colegas puede ser algún taller... o puede ser una... actividad como las que se hacen, que son pues actividades artísticas o actividades deportivas. (Entrevista – Docente 1)</p>
<p>Otro docente manifestó que en una institución educativa siempre debe haber trabajo en equipo sin embargo, afirmó que en su clase no requiere al equipo.</p>	<p>No lo sé. En una institución siempre es trabajo en equipo, pero cuando el equipo no se presta para trabajar yo puedo llevar a cabo el trabajo por mí mismo... En mi clase no se requiere al equipo (ríe). (Entrevista – Docente 3)</p>
<p>La subdirectora expresó que ella necesita trabajar sola sus planeaciones de clase una vez que conoce a su grupo y detecta sus necesidades.</p>	<p>¿Abarcando todo en la parte del docente para mí y que... necesito trabajar sola? Cuando me pongo a planear. Porque tengo, de todo lo habido y por haber. De todos los libros y trato de ver, qué dinámicas, qué... pero esto me gusta hacerlo después que ya entré con el grupo, porque entonces ya me doy cuenta... (Entrevista - Subdirectora)</p>
<p>Por su parte la directora manifestó que para ella un docente debe trabajar individualmente al hacer sus planeaciones de clase y mientras se encuentra en su aula. Sin embargo también mencionó que debe ser más el tiempo que trabaja en colaboración que de manera individual.</p>	<p>Yo creo que el docente debe de trabajar de manera individual cuando está haciendo su planeación de clase y cuando está en el aula. Pero son más los momentos que debe de trabajar de manera colaborativa porque incluso, en caso de las materias y para trabajar con interdisciplinariedad y que entonces el alumno entienda para qué y el porqué de cada materia, pues necesitamos involucrarnos con todos los demás de manera colaborativa. Porque hay un objetivo en conjunto, hay una meta que cumplir y no podemos ir unos por un lado y otros por otro caminando hacia, a la manera individual. Entonces, incluso para conocer a nuestros alumnos, la dinámica de nuestro grupo es importante siempre estar colaborando con el otro. (Entrevista - Directora)</p>

Un fenómeno observado por la investigadora en las respuestas obtenidas de los entrevistados es que, a pesar de saber que las ventajas de un trabajo colaborativo son muchas y muy variadas, todos ellos reflejan una inclinación por el trabajo individualista. Lo que también se observó cuando todos afirmaron que les gustaba colaborar, pues solo tres de ellos lo hicieron con una plena convicción personal, y los otros dos con ciertas reservas. Uno de ellos dijo: “Sí, cuando hay interés de los demás desde luego”.

(Entrevista – Docente 3), y el otro: “Pus sí, pero a veces (ríe)... siempre que hay las condiciones para hacerlo, adelante... Cuando las condiciones no están este... pues mejor ni habla uno”. (Entrevista – Docente 1).

Por su parte Little (1982, citada en Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 57) describe tres situaciones de colaboración que se suscitan en escuelas que buscan mejoras en la calidad de su práctica, las cuales tienden a ocurrir en los niveles medio y alto de las culturas de trabajo ya mencionadas:

1. Los maestros conversan frecuentemente de manera concreta acerca de su práctica.
2. Los maestros y los administradores hacen un ejercicio de observación y retroalimentación mutua sobre necesidades y estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Los profesores y los administrativos planean, diseñan y evalúan juntos materiales y prácticas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una cultura del individualismo muy arraigada no permite oportunidades de intercambio profesional en las que se compartan conocimientos, materiales y estrategias pedagógicas. Evitando también que se genere el deseo de desarrollo profesional continuo en los docentes (Day, 2005). Según Hargreaves (2005) existen dos explicaciones generales para el individualismo.

1. Falta de confianza en sí mismo por los fallos y fracasos inherentes a la profesión que experimenta cada docente, que les genera incertidumbre y ansiedad. Esta incertidumbre es también la que les lleva a guardar tan

celosamente su intimidad en el aula, ya que no les gusta ser observados o evaluados por temor a la crítica.

2. La estructura misma del lugar de trabajo y el hábito que se encuentra arraigado en esta rutina. Desde el tiempo de preparación de una clase hasta la impartición de la misma, la escuela propicia que el profesor trabaje de manera solitaria, pues la labor docente se atribuye en automático al aislamiento físico de un salón de clases.

Por otro lado, los datos parecen sugerir una tendencia a la balcanización, ya que existe interés por agruparse en equipos pequeños con afinidades para colaborar, como lo manifestaron dos profesores durante la entrevista:

Yo creo que en el caso de que sean dos personas sí pudiera trabajar en equipo ¿no?, entre más sean yo me imagino que está más complicado. Yo creo que un equipo entre más cerrado pudiera trabajarse mejor. Aunque, soy de la idea de que hay cosas por ejemplo que entre más es mejor ¿no? Pero en este tipo de cosas concretamente para la docencia yo me imagino que es mejor entre dos o tal vez tres. (Entrevista – Docente 2)

Bueno, yo estoy tratando de hacer un equipo con el cual pueda trabajar en esta parte como más unido. Porque, no sé si se pueda trabajar con todos los profesores, porque al parecer muchos tienen la noción de: “mi clase dura 45 minutos, a los 45 minutos me voy”. Y por ejemplo hay un profesor que tiene una visión semejante a la mía, entonces con él es con el que me he incluido en muchas actividades y muchas cosas positivas para la escuela y para los alumnos. Y por ahí entre los dos estamos detectando profesores que posiblemente tengan esta misma visión para poderlos incluir. Eso es lo que se pretende. (Entrevista – Docente 3)

La balcanización es la forma de organización entre las personas que implica la subdivisión en grupos pequeños y aislados del resto de la organización. Para Hargreaves (2005) no es solo la asociación de personas en subgrupos pequeños, las culturas

balcanizadas de profesores tienen en su forma más característica tres particularidades en común.

1. Los miembros pertenecen únicamente a un subgrupo y estos a su vez son sumamente aislados entre sí.
2. La permanencia es duradera, ya que una vez que los subgrupos se establecen, sus miembros tienden a ser muy estables en el tiempo.
3. La identificación personal, donde los profesores se vinculan de manera especial con las subcomunidades de donde se derivan estos subgrupos. Por ejemplo en las distintas áreas del conocimiento. Esa vinculación con un subgrupo concreto les crea una identidad como profesores que reduce su capacidad de empatía y colaboración con otros.

Aunque pareciera que existe una cultura de balcanización naciente en la institución, las manifestaciones de que la inclinación de los docentes era más bien hacia el trabajo individual que en colaboración la expusieron todos los entrevistados. Afirmaron que el trabajo de planear y desarrollar su clase en el aula lo hacían en solitario, no solo porque creyeran que así debía ser, sino porque les gustaba hacerlo de esta manera. Así lo refirió un docente:

“Bueno a mí sí me agrada más trabajar solo porque creo que uno sabe ¿no? cómo maneja, como administra el tiempo y demás” (Entrevista – Docente 2).

Por otro lado, otro docente comentó:

“A mí me encanta trabajar solo porque así sé que las cosas van a salir bien. Al menos como yo considero que es bien” (Entrevista – Docente 3).

Los datos también sugieren que la tendencia de los profesores hacia el trabajo individual más que colectivo sobre la actividad de planear y desarrollar el proceso de

enseñanza aprendizaje, era porque desde la administración de la escuela se les daba la indicación de entregar sus planeaciones en tiempo y forma de manera individual cada semana. Además, algo que también sugieren los datos es que las actividades que se llegaban a realizar de manera colaborativa era porque existía una orden por parte de la dirección y su cuerpo administrativo, lo que generaba una colegialidad artificial e impuesta entre los docentes, ya que también era establecido por la dirección el lugar y la hora de llevarse a cabo las actividades.

Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 43) dicen que un cambio educativo implica “un cambio en la práctica”, y aunque el cambio de práctica puede ocurrir en distintos niveles del sistema educativo, este representa una tarea personal para el docente y social para la escuela. Debe entrar como una revolución silenciosa que avance en la mentalidad de los profesores, cambiando poco a poco sus valores y actitudes. Primero su forma de hablar y luego su forma de comportarse (Esteve, 2003).

Los hallazgos en esta investigación sugieren que los profesores de la preparatoria sí saben lo que es la colaboración y los beneficios que esta puede aportar a su práctica educativa, sin embargo el liderazgo directivo de la institución es un factor determinante para que los profesores tengan claro el camino a seguir y se vaya creando una cultura escolar que facilite el trabajo colaborativo. Day (2012) menciona que la cultura escolar se caracteriza por manifestar los valores, las creencias, los prejuicios y la conducta en los procesos internos de la vida escolar, y en ocasiones la describen como el clima o el espíritu de una organización.

Es ese espíritu compartido lo que le dará fuerza a las culturas de trabajo de la escuela, que facilitará el ascenso del individualismo y la colegialidad impuesta que hoy

reinan en la institución. Solo la adopción colectiva de la cultura escolar ayudará a superar las manifestaciones de balcanización que empiezan a surgir, y podrá favorecer el atisbo de una cultura plenamente colaborativa. Donde el liderazgo transaccional se convierta en transformacional que genere profesores autodirigidos, responsables y apasionados de su propio crecimiento y aprendizaje tanto personal como profesional.

Day (2005, 2012) menciona que solo un docente apasionado es capaz de comprometerse con su profesión y adoptar cambios e innovaciones necesarios para mejorar su práctica educativa. Sólo un profesor comprometido con su vocación es capaz de buscar el apoyo moral y profesional tanto de sus colegas como de la administración de la escuela y desarrollar un significado compartido. Significado que favorezca la creación de una cultura de colaboración que promueva la mejora continua de la calidad educativa.

Como se pudo observar, en este capítulo se detallaron los principales hallazgos de esta investigación y se presentaron de una manera sintetizada algunas de las respuestas textuales de los entrevistados, así como notas de campo de las observaciones realizadas por la investigadora. Dentro de los sucesos, se encontró que la dirección de la escuela promueve una colegialidad artificial entre sus profesores, al tiempo que fomenta el individualismo en su trabajo de planeación y práctica educativa. Por otro lado, se encontró que el estilo de liderazgo ejercido por la dirección era enérgico y exigente con el cumplimiento de los objetivos institucionales y las actividades extracurriculares que los profesores debían realizar, situación que ha generado el nacimiento de una cultura de colaboración balcanizada en los docentes para cumplir con todas las exigencias administrativas.

No cabe duda que un ambiente escolar positivo orientado al aprendizaje continuo y que promueva ambientes laborales más satisfactorios y productivos generará profesores satisfechos, productivos, propositivos, innovadores, participativos y colaboradores en todos los aspectos y objetivos que la institución establezca.

Capítulo 5. Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue identificar si la escuela promovía o no el trabajo colaborativo entre su personal docente y cuáles eran los procesos de colaboración que estos llevaban a cabo. Para lograr este propósito se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes. De los datos obtenidos se establecieron tres categorías de análisis: Colegialidad artificial, Liderazgo administrativo e Individualismo y Balcanización.

En este capítulo se presentan de manera sintetizada los principales hallazgos de la investigación así como algunas recomendaciones y sugerencias de posibles preguntas para investigaciones futuras.

Al analizar la forma en que la institución promovía el trabajo colaborativo entre los docentes, se logró identificar que era de una manera impuesta, ya que este se desarrollaba únicamente durante las reuniones institucionales que se llevaban a cabo semana a semana y que eran de asistencia obligatoria para todos sus colaboradores. A través de los trabajos realizados durante esas sesiones de tres horas que se llegaba a dar cierta colegialidad entre los profesores, pero esta fue identificada como una colegialidad artificial debido a que la misma institución era quien les asignaba actividades específicas que debían realizar integrados por academias y también les daba un tiempo determinado para llevarlas a cabo y entregar resultados. Un factor determinante para la implementación de esta forma de trabajo mencionado por los mismos profesores, era el horario laboral de cada docente, ya que el único día que coincidían la mayoría de ellos era durante esas reuniones institucionales de los días jueves. Por esta razón les era difícil

lograr un verdadero trabajo colaborativo y una integración en equipo ya que sólo se reunían para cumplir con la tarea encomendada.

Además de esas actividades extra clase que los docentes debían cumplir, la administración de la escuela establecía un calendario de temas que los mismos profesores debían impartir como capacitaciones a sus compañeros durante las mismas reuniones semanales, lo que para la dirección era una manera de fomentar la colaboración entre ellos. Sin embargo, los docentes manifestaron que durante esas capacitaciones no había colaboración con sus compañeros, sino más bien críticas y desacreditaciones a su trabajo y a su persona. En algunas ocasiones se suspendían los temas de capacitación y las reuniones se convertían en reuniones informativas o de seguimiento a las actividades encomendadas por parte de la administración hacia los docentes.

De acuerdo con Hargreaves (2005) la colegialidad artificial no surge como una iniciativa espontánea de los profesores, es más una imposición administrativa que obliga a los docentes a actuar juntos en ciertas situaciones donde reciben apoyo de sus compañeros, como en la planificación cooperativa. En condiciones de colegialidad artificial, la dirección escolar exige o persuade a los profesores a trabajar juntos con el fin de implementar lo que otros han decidido que se debe implementar. Así, los momentos y lugares concretos en que se lleva a cabo la colegialidad artificial son establecidos por reglamentación administrativa.

Otra característica importante que se identificó entre los hallazgos de la investigación fue que el liderazgo ejercido desde la administración escolar era del tipo directivo-administrativo, ya que era desde la dirección desde donde se dirigía, ordenaba

y mandaba sobre las actividades que se debían realizar, además de determinar cómo, cuándo y dónde se debía hacer el trabajo. Ahí también se establecía y estructuraban los objetivos, mientras que el equipo administrativo ejercía una supervisión muy estrecha sobre la ejecución de las tareas de cada docente. La comunicación que se mantenía con los profesores era casi siempre en sentido descendente, con el objetivo de informarles las decisiones que se habían tomado en la dirección y que se llevarían a cabo en la escuela.

Este liderazgo que se ejercía en la institución derivó en algunas dificultades en el logro de los objetivos tanto pedagógicos como institucionales. Esto generó una situación tensa entre la dirección y su equipo administrativo y el personal docente cuando las actividades no se realizaban como se habían indicado. Situación que se abordaba en las reuniones institucionales y se traducía en regaños y señalamientos directos hacia los profesores.

Hargreaves y Fink (2006) mencionan que el ejercicio de un buen liderazgo en una institución educativa es determinante para que se logren las mejoras y los cambios que se pretenden. Los autores afirman que para lograr un cambio educativo sostenible se requiere un liderazgo escolar sostenible, el cual sólo se logrará si se aplican siete principios de sostenibilidad que ellos mismos establecen:

El liderazgo sostenible:

1. Es importante (principio de profundidad)
2. Perdura en el tiempo (principio de duración)
3. Se extiende (principio de amplitud)
4. No daña su entorno, sino que lo mejora de forma activa (principio de justicia)

5. Fomenta la diversidad cohesiva (principio de diversidad)
6. Desarrolla los recursos materiales y humanos; no los agota (principio de iniciativa)
7. Respeta lo mejor del pasado y aprende de ello para crear un futuro aún mejor (principio de conservación)

Así, de acuerdo con estos principios, un buen líder debe fomentar el aprendizaje profundo y amplio para todos al tiempo que conserva y mejora sus aspectos más valiosos a lo largo del tiempo, superando la sucesión de un líder a otro. Un líder que apoye y sostenga otros liderazgos pero él siga siendo el guía. Este líder debe buscar formas de compartir los conocimientos y los recursos con otros centros educativos cercanos y con su comunidad local al tiempo que estimula la diversidad y crea cohesión y una interconexión entre los integrantes que con su misma variedad se enriquecen. Debe ser un líder con iniciativa pero prudente que no desperdicie sus recursos, ni económicos ni humanos. Este líder debe conocer el pasado de la institución y respetarlo, para construir sobre él un futuro mejor.

Por último, los datos también reflejaron que una cultura de trabajo que se tenía en la institución de una manera muy marcada era el individualismo, así como también inicios de una balcanización. Ya que, a pesar de que pareciera que los docentes sabían cómo debía ser un profesor colaborador, al momento de llevarlo a la práctica se presentaban situaciones muy distintas. De entre las características que los entrevistados expresaron que una persona colaboradora debía tener fueron: El compartir su tiempo y sus conocimientos, apoyar y estar presente en todas las actividades académicas y no

académicas de la institución, así como el trabajar en equipo. Sin embargo, todos ellos manifestaron el hecho de preferir trabajar solos en sus aulas y al momento de hacer sus planeaciones de clase. También comentaron sentirse más cómodos trabajando en equipos pequeños de dos o tres integrantes y de preferencia de su misma rama del conocimiento, pues manifestaron que así tenían menos dificultades para trabajar por tener más afinidades que con personas de otras áreas. Esto es congruente con la manera en que la dirección de la escuela asignaba las actividades a realizar, ya que debían integrarse por áreas del conocimiento en sus respectivas academias para hacer dichas actividades.

Hargreaves (2005) menciona que existen distintos factores que determinan el individualismo del profesor, algunos de los cuales se encontraron en esta institución, los cuales determinaron la inclinación del profesorado hacia el individualismo. De acuerdo con los datos, se encontraron las siguientes situaciones:

- La estructura propia de la institución al contratar a sus docentes por horas y no por jornadas completas.
- Confundir al individualismo con individualidad al considerar que el trabajo en equipo y la colaboración acaban con las oportunidades de independencia, iniciativa y creatividad.
- Creer que el aislamiento en un salón de clases es sinónimo de la profesión docente y que el tiempo de preparación forzosamente debe ser en solitario.

Fue a razón de estos factores que se determinó que el individualismo en esta escuela era considerado como el más adecuado en determinadas situaciones, ya que

dicho por los mismos profesores, las actividades no académicas eran las más apropiadas para trabajar en colaboración. Por otro lado, en relación a las actividades académicas, ellos mencionaron que consideraban una forma de colaborar el compartir experiencias, compartir algún material didáctico, así como la impartición de algún taller o capacitación a sus compañeros.

En cuanto a los indicios del nacimiento de la balcanización en la institución, los datos sugieren que solo entre algunos profesores se empieza a gestar, al preferir trabajar sólo con personas afines o de la misma área de conocimiento, y por limitar el número de integrantes en su equipo de trabajo. De acuerdo con Hargreaves (2005) la balcanización, lejos de ser una manera de integración entre profesores es una forma de segmentarlos aún más, ya que no sólo se vuelve cerrada en cuanto al número de integrantes sino que se vuelve discriminadora.

Es así que a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación se recomienda la indagación de estos temas como posibles investigaciones futuras:

- Cómo se llevan a cabo los trabajos de colaboración entre profesores en condiciones de colegialidad artificial. Con el fin de realizar un análisis sobre la dinámica que se da entre el grupo de profesores cuando se les obliga a trabajar de manera impuesta.
- Investigar cómo la cultura escolar influye y/o determina el comportamiento individual y colectivo de los profesores. Con el fin de identificar las acciones que se deban implementar para cambiar y mejorar esa cultura, de tal modo que posibilite renovar las prácticas educativas.

- Qué condiciones laborales requiere promover la institución para favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes.
- Cómo impacta en la calidad educativa la falta de formación pedagógica tanto en docentes como en directivos, de manera que sirva como un antecedente para la detección de necesidades de formación y desarrollo profesional.

Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado en Octubre 20, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171015625003>
- Bernal, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación XXI*, 14(2) 285-302. Recuperado en Septiembre 22, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618742012>
- Bindé, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. Recuperado en Agosto, 22, 2013 en el sitio: <http://www.temoa.info/node/23226>
- Carranza, G. (2008). Docencia, discurso y evaluación colaborativa. *Reencuentro*, (53) 135-145. Recuperado en Septiembre 13 2013, en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005312>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO
- Diario Oficial de la Federación de México (2013, 11 Septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado en Septiembre 14, 2013 en el sitio: http://www.dof.gob.mx//avisos/2293/SEP_03/SEP_03.html
- Elizondo, A. (2001). coord. *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco, California, United States of América: Jossey-Bass Publishers.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Fullan M. G. y Hergreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos aires, Argentina: Amorrortou editores.
- Fullan, M. G. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. Distrito Federal, México: Trillas.
- García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una transformación a lo largo de la vida. *Educación*, nº30, 2002, 27-56. Recuperado en Febrero 10, 2013 en el sitio: <http://www.temoa.info/es/node/514300>
- Giroux, S y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. Distrito Federal, México: Fondo de cultura económica.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- González, R. M., Castañeda, F. A., Torres, M., Banda, R., Vargas, R. y Ruiz, F. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42) 103-113. Recuperado en Septiembre 13, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36825582009>
- González, L. (2002). La mejora de la calidad educativa. Síntesis de una búsqueda. *Revista Electrónica Sinéctica*, (20) 35-39. Recuperado e Octubre 15, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817898006>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El liderazgo sostenible: Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. España: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, (5ta Edición). Perú, Lima: McGrawHill.
- Imbernon, F. (2005) coord. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Graó.

- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Recuperado en Agosto, 29, 2013 en el sitio: http://www.oei.es/docentes/articulos/como_aprenden_maestros_latapi.pdf
- Lenoir, Y. y Morales, M. A. (2011). El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: Una clarificación conceptual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1) 46-64. Recuperado en Noviembre, 22, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790004>
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- Loveland, E. (2006). Developing education in developing nations. *International Educator*. 15 (5), 18-23
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. United States of America: Jossey-Bass.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10(1) Recuperado en Octubre 14, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710103>
- Murillo, F. J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: hacia un planteamiento de valor agregado en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4) Recuperado en Septiembre 26, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064001>
- Nemiña, R. E., García, H. M. & Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2) 1-13. Recuperado en Octubre 22, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2) 10-24. Recuperado en Noviembre 21, 2013 en el sitio: <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=15525013002>
- Pareja, J. A. y Torres, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 9(2) 171-185. Recuperado en Octubre 14, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490213>

- Salinas, B. y Cotillas, C. (2010). Innovación y cultura colaborativa en un centro de educación especial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1) 291-302. Recuperado en Noviembre, 21, 2013, en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113016>
- Senge, P. (2002). *La quinta disciplina. Escuelas que aprenden*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. London: Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1) 170-184. Recuperado en Octubre 23, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78025711012>
- Tenti E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99) 335-353. Recuperado en Noviembre, 22, 2013 en el sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705003>
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa. Vol. 1, 2 y 3*. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. United States of America: Cambridge.

Apéndice A: Guía de observación de participación activa

_____, _____, a _____ de _____ del 2013.

Lugar: _____

Episodio: _____

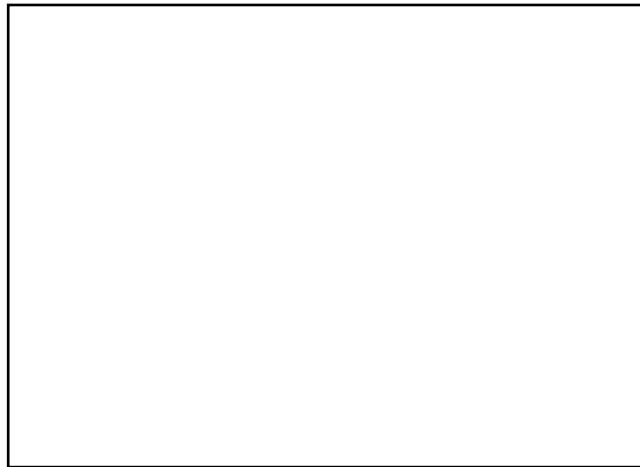
No. de participantes: _____

Hora de inicio: _____

Lugar físico

Condiciones generales del lugar físico:

Descripción gráfica del lugar físico: Identificación y acomodo de los participantes.



Los participantes

Descripción general de los participantes en el episodio:

El tema

¿Cuál es el tema abordado durante la sesión? _____

¿Quién propuso y porque se eligió ese tema? _____

Situación general del episodio

¿Quién inicia la sesión? _____

¿Qué se dice? _____

¿Cuál es el objetivo de esta sesión? _____

¿Cuál es la secuencia de las actividades? _____

¿Cuál es la reacción inicial de los participantes sobre el tema abordado? _____

¿Cuál es la actitud general de los participantes durante el desarrollo del tema? _____

¿Qué hacen y qué dicen los docentes entre sí? _____

¿Qué docentes participan activamente en la sesión? _____

¿Qué docentes no enfocan su atención durante la sesión? _____

¿Cuál es el rol del expositor? _____

¿Cuál es el rol de los participantes? _____

¿El expositor fomentó en los docentes reflexión, comparación, discusión, argumentación, exposición de ideas, etc.? _____

Cuando termina la sesión, ¿los docentes se muestran satisfechos con el tema abordado?

Investigador

¿Cuál es el rol del investigador en esta sesión? _____

Comentarios adicionales: _____

Nombre de la observadora:

Hora de terminación: _____

Apéndice B: Guía de entrevista semiestructurada

Docente de la materia _____
en: _____
_____, _____, a ____ de _____ del 2013.

Hora de inicio: _____

Buen día Profesor.

Mi nombre es Alicia Gallegos Rivera, soy estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Sería usted tan amable en concederme una entrevista respondiendo una serie de preguntas que serán de gran utilidad para una investigación que realizo como parte de mi formación en la Maestría.

Primero que nada agradezco que haya aceptado esta conversación sobre la colaboración entre docentes. Le informo que todas las respuestas que proporcione en el desarrollo de esta entrevista se tratarán con absoluta confidencialidad y con el único propósito de recolectar información y su posterior análisis para este estudio. Solicito su permiso para tomar anotaciones y grabar esta entrevista.

Antes de iniciar con nuestra conversación requiero algunos datos personales suyos.

Nombre: _____

Edad: _____ Edo. Civil: _____

Estudios realizados (Normalista, licenciatura, maestría)

Tiempo en la docencia: _____

Nivel educativo en que trabaja: _____

Materias que imparte: _____ Semestre: _____

Motivaciones para dedicarse a la docencia: _____

Definición de la colaboración

1. ¿Qué significa para usted la colaboración?

2. ¿Cómo define usted este rol en la docencia?
3. ¿Se considera usted un docente colaborador?

Si la respuesta es sí preguntar:

4. ¿En qué momentos colabora?
5. ¿En que colabora?
6. ¿Cómo colabora?

Disposición o apertura hacia la colaboración

1. Desde que usted trabaja en esta escuela, ¿se ha percatado que se den momentos de colaboración entre docentes?
2. Cuando esto ocurre, ¿usted ha colaborado? ¿cómo?
3. ¿Puede usted señalar algún ejemplo reciente de la manera en que usted colabora en su escuela y con sus compañeros?
4. ¿Le gusta colaborar?
5. ¿Le agrada que le visiten o le observen en su salón? ¿Por qué si, o porque no? ¿En qué circunstancias?
6. Para usted, ¿cuándo es conveniente trabajar solo y cuando es conveniente trabajar con colegas?
7. Si le dieran tiempo y espacio fuera de la clase para preparar clases con otros profesores, ¿qué haría?, o ¿preferiría estar en su salón en ese tiempo? ¿por qué si, ¿porque no?

Percepción de la colaboración en la escuela

1. ¿La dirección de la escuela promueve la colaboración entre profesores? ¿Podría señalar algunos ejemplos?
2. ¿Son espacios dirigidos o convocados por la dirección? ¿Son espacios informales “naturales”? ¿Espacios, impuestos?
3. ¿Hacia qué aspectos educativos se enfoca esa colaboración?
4. ¿Cuándo está con sus compañeros en espacios de colaboración, cómo se siente?
5. Describa los tipos de intercambios que existen entre los profesores de su escuela.

Beneficios de la práctica de la colaboración

1. ¿Cuáles son las ventajas que ve al trabajo colaborativo en su escuela?
2. ¿Cuáles son las desventajas que ve al trabajo colaborativo en su escuela?
3. ¿Qué aspectos facilitan el trabajo colaborativo en su escuela?
4. ¿Qué aspectos dificultan el trabajo colaborativo en su escuela?
5. ¿Hay oportunidades para los profesores de aprender en comunidad en su escuela?
¿De qué forma?
6. ¿Cuál es el reto más difícil para establecer trabajo colaborativo entre colegas en su escuela?
7. ¿Ha hecho cambios en su práctica docente en algún momento?

Si fuera afirmativa la respuesta, preguntar:

8. ¿A partir de qué momento?
9. ¿Considera que la colaboración haya contribuido a ese cambio? ¿Por qué?

Si fuera negativa la respuesta, preguntar:

10. ¿Ha considerado que su práctica educativa pudiera mejorar a través de la colaboración entre docentes?

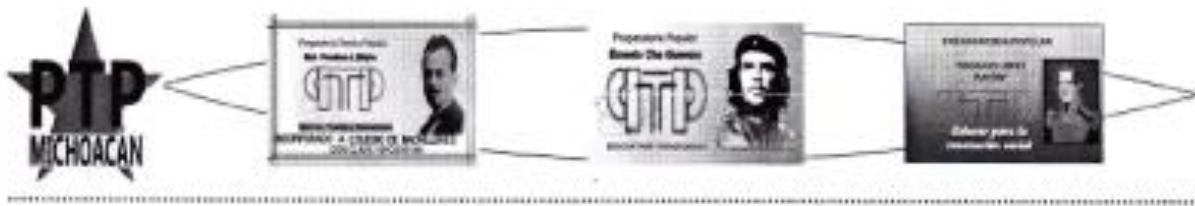
La entrevista está llegando al final. Hemos conversado acerca de las estrategias empleadas en su práctica docente y de cómo introduce instrumentos tecnológicos en ella. Usted ha aportado vivencias y experiencias muy interesantes y valiosas. ¿Le gustaría agregar algún comentario que considere importante y no se haya abordado dura te la entrevista?

Comentarios finales: _____

Agradecemos su participación recordándole que sus respuestas son anónimas y solo serán usadas con fines académicos. ¡Que tenga un excelente día!

Hora de terminación: _____

Apéndice C: Autorización de la dirección



Morelia, Michoacán, México a 07 de noviembre de 2013

A quien corresponda:

Por medio de la presente le informo que como directora de la Escuela Preparatoria Técnica Popular Ernesto "Che" Guevara, le brindo la presente autorización a la estudiante de maestría, Alicia Gallegos Rivera para ingresar a la institución y realizar observaciones directas de las reuniones institucionales y de entrevistas a algunos docentes; con el fin de realizar un estudio sobre cómo se trabaja en colaboración. Siempre y cuando se mantenga la integridad de los docentes de nuestra institución educativa.

Sin otro particular quedo de usted.

Lic. Gabriela Flores Ramírez
Directora de la institución
ptpchequevara@hotmail.es

Apéndice D: Autorización docente 1

Carta de información y formato de consentimiento

Nombre del proyecto: Tesis de postgrado

Investigadora: Alumna de la maestría en educación de la Universidad Virtual del sistema ITESM: Alicia Gallegos Rivera.

Propósito: Conocer si los docentes de educación media superior trabajan de manera colaborativa para mejorar su práctica educativa.

Procedimiento: Entrevistas semiestructuradas a profesores de la preparatoria y observación directa en su medio natural.

Beneficios: A través del análisis de las entrevistas se harán sugerencias de mejora.

Riesgos: Las investigadoras no consideramos que la participación en el estudio represente ningún riesgo.

Compromiso de confidencialidad: Se respetará en todo momento el anonimato de los participantes, su nombre no será revelado en los informes del estudio.

Libertad para retirarse: El participante podrá cambiar de opinión y retirarse del estudio en cualquier momento, si así lo desea, sin ningún tipo de penalización.

¿Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación?	<u>SI</u>	No
¿Ha recibido y leído la copia de la información del estudio?	<u>SI</u>	No
¿Entiende los riesgos y beneficios del estudio?	<u>SI</u>	No
¿Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio?	<u>SI</u>	<u>No</u>
¿Entiende que es libre para rehusar participar o retirarse del estudio?	<u>SI</u>	No
¿Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información?	<u>SI</u>	No

Este estudio me fue explicado por: Alicia Gallegos Rivera.

Estoy de acuerdo en participar en el estudio. Estoy de acuerdo en ser entrevistado para los propósitos descritos en la carta de información.



Firma del participante

10/12/2013

Fecha

Edgar Pineda Flores

Nombre

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.



Firma del investigador

10/04/2013

Fecha

Alicia Gallegos Rivera

Nombre

Apéndice E: Autorización docente 2

Carta de información y formato de consentimiento

Nombre del proyecto: Tesis de postgrado

Investigadora: Alumna de la maestría en educación de la Universidad Virtual del sistema ITESM: Alicia Gallegos Rivera.

Propósito: Conocer si los docentes de educación media superior trabajan de manera colaborativa para mejorar su práctica educativa.

Procedimiento: Entrevistas semiestructuradas a profesores de la preparatoria y observación directa en su medio natural.

Beneficios: A través del análisis de las entrevistas se harán sugerencias de mejora.

Riesgos: Las investigadoras no consideramos que la participación en el estudio represente ningún riesgo.

Compromiso de confidencialidad: Se respetará en todo momento el anonimato de los participantes, su nombre no será revelado en los informes del estudio.

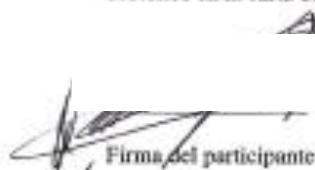
Libertad para retirarse: El participante podrá cambiar de opinión y retirarse del estudio en cualquier momento, si así lo desea, sin ningún tipo de penalización.

¿Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación?	Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Ha recibido y leído la copia de la información del estudio?	Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Entiende los riesgos y beneficios del estudio?	Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio?	Si	<input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>
¿Entiende que es libre para rechazar participar o retirarse del estudio?	Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información?	Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No

Este estudio me fue explicado por:

Alicia Gallegos Rivera

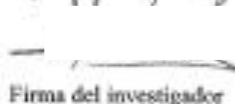
Estoy de acuerdo en participar en el estudio. Estoy de acuerdo en ser entrevistado para los propósitos descritos en la carta de información.


Firma del participante

16/Dic/2013
Fecha

Victor Alfonso Zetuche Cobos.
Nombre

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.


Firma del investigador

16/Dic/13
Fecha

Alicia Gallegos Rivera
Nombre

Apéndice G: Autorización directora

Carta de información y formato de consentimiento

Nombre del proyecto: Tesis de postgrado

Investigadora: Alumna de la maestría en educación de la Universidad Virtual del sistema ITESM: Alicia Gallegos Rivera.

Propósito: Conocer si los docentes de educación media superior trabajan de manera colaborativa para mejorar su práctica educativa.

Procedimiento: Entrevistas semiestructuradas a profesores de la preparatoria y observación directa en su medio natural.

Beneficios: A través del análisis de las entrevistas se harán sugerencias de mejora.

Riesgos: Las investigadoras no consideramos que la participación en el estudio represente ningún riesgo.

Compromiso de confidencialidad: Se respetará en todo momento el anonimato de los participantes, su nombre no será revelado en los informes del estudio.


Libertad para retirarse: El participante podrá cambiar de opinión y retirarse del estudio en cualquier momento, si así lo desea, sin ningún tipo de penalización.

¿Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación?	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Ha recibido y leído la copia de la información del estudio?	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Entiende los riesgos y beneficios del estudio?	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio?	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Entiende que es libre para rehusar participar o retirarse del estudio?	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información?	<input checked="" type="checkbox"/>	No

Este estudio me fue explicado por:

Alicia Gallegos Rivera

Estoy de acuerdo en participar en el estudio. Estoy de acuerdo en ser entrevistado para los propósitos descritos en la carta de información.


Firma del participante

31-Enero-14

Fecha

Gabriela Flores Ramirez

Nombre

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.


Firma del investigador

31/Enero/14

Fecha

Alicia Gallegos Rivera

Nombre

Apéndice H: Autorización subdirectora

Carta de información y formato de consentimiento

Nombre del proyecto: Tesis de postgrado

Investigadora: Alumna de la maestría en educación de la Universidad Virtual del sistema ITESM: Alicia Gallegos Rivera.

Propósito: Conocer si los docentes de educación media superior trabajan de manera colaborativa para mejorar su práctica educativa.

Procedimiento: Entrevistas semiestructuradas a profesores de la preparatoria y observación directa en su medio natural.

Beneficios: A través del análisis de las entrevistas se harán sugerencias de mejora.

Riesgos: Las investigadoras no consideramos que la participación en el estudio represente ningún riesgo.

Compromiso de confidencialidad: Se respetará en todo momento el anonimato de los participantes, su nombre no será revelado en los informes del estudio.

Libertad para retirarse: El participante podrá cambiar de opinión y retirarse del estudio en cualquier momento, si así lo desea, sin ningún tipo de penalización.

¿Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación?	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Ha recibido y leído la copia de la información del estudio?	<input type="checkbox"/>	No
¿Entiende los riesgos y beneficios del estudio?	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio?	<input type="checkbox"/>	No
¿Entiende que es libre para rebuzar participar o retirarse del estudio?	<input checked="" type="checkbox"/>	No
¿Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información?	<input checked="" type="checkbox"/>	No

Este estudio me fue explicado por: Alicia Gallegos Rivera.

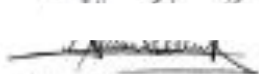
Estoy de acuerdo en participar en el estudio. Estoy de acuerdo en ser entrevistado para los propósitos descritos en la carta de información.


Firma del participante

31/01/14
Fecha

Verónica Alejandra Rodríguez
Nombre

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.


Firma del investigador

31/Enero/14
Fecha

Alicia Gallegos Rivera
Nombre

Curriculum Vitae

Alicia Gallegos Rivera

Originaria de Morelia, Michoacán, México, Alicia Gallegos Rivera realizó estudios profesionales en Administración en el Instituto Tecnológico de Morelia. La investigación titulada “La Colaboración entre Profesores de Preparatoria” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo administrativo y educativo, específicamente en las áreas de Marketing, Ventas y Recursos Humanos durante 10 años y como docente frente a grupo en distintas materias de su carrera desde hace 3 años.

Como docente, Alicia Gallegos Rivera ha demostrado ser eficiente, comprometida y responsable con la educación de sus alumnos, al tiempo que se sigue preparando día a día para formar parte del cambio educativo que tanta falta hace en nuestro país.