

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY**

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

**Factores de la enseñanza que determinan la implementación del
aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en los cursos
de inglés de las preparatorias del Sistema ITESM.**

TESIS PRESENTADA

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO

DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA: CATALINA LIRA MEZA

ASESORA: MAESTRA OLINDA CANTÚ

GUADALUPE, ZACATECAS.

MARZO DEL 2005

**Factores de la enseñanza que determinan la implementación del
aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en los
cursos de inglés de las preparatorias del Sistema ITESM.**

Tesis presentada

por:

Catalina Lira Meza

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Marzo del 2005

DEDICATORIA

Dedico la presente a todos aquellos que como yo, consideren la sabiduría como una de las posesiones más valiosas del ser humano.

A mis padres, de forma muy especial, quienes siempre pensaron que la mejor herencia que podían dejar a sus hijas era la educación.

Y muy particularmente a ti hijito y esposo porque juntos han compartido pacientemente su tiempo conmigo y han sido también mi mayor inspiración para alcanzar esta meta.

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud infinita a familiares, amigos y maestros, porque me han permitido aprender de ellos y ser mejor como persona

y

muy especialmente mi agradecimiento para mi asesora Olinda Cantú quien con su paciencia y consejos, me permitió abrirme a la posibilidad de lograr este proyecto.

Resumen

La presente investigación se realizó con la idea de profundizar en los factores de la enseñanza que determinan la implementación de la estrategia de Aprendizaje Colaborativo (AC) en las clases de inglés del sistema ITESM a nivel preparatoria. Para lo cual, se seleccionó un estudio de tipo cualitativo trans-seccional para profundizar en las experiencias y complicaciones vividas por maestros, administradores y facilitadores después de cuatro años de iniciado el programa.

La investigación se inició con la búsqueda de información enfocada en los cuatro dilemas que se dan en una implementación, a saber: el conceptual, el pedagógico, el social y el político (Windschitl, 2002). De la información recolectada se establecieron objetivos, preguntas e hipótesis de la investigación.

Organizada la investigación y delimitada el universo se diseñaron como instrumentos unas encuestas, las cuales fueron aplicadas por medio del correo electrónico, a los tres grupos involucrados (los maestros, coordinadores y facilitadores) de los 33 campus presenciales del sistema ITESM.

Finalmente, los resultados fueron organizados y analizados junto con la información que la propia institución ofrece para apoyo de la implementación de AC. Así, se confirmó la implementación se ve enmarcada por los cuatro dilemas que propone Windschitl. Los factores que más resaltaron, fueron el temor y la resistencia al cambio; un inadecuado apoyo por parte de la institución y una falta de compromiso y determinación por parte de los profesores para realizar la gestión educativa.

Índice de contenido

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Introducción	1
1.1 Contexto	3
1.2 Definición del problema	5
1.3 Preguntas e hipótesis	6
1.4 Objetivos	7
1.5 Justificación	8
1.6 Beneficios esperados	9
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación	10

Capítulo 2. Fundamentación Teórica

2.1 Antecedentes	13
2.2 Marco teórico	17
2.2.1 La implementación de AC en el sistema ITESM	27

Capítulo 3. Metodología

3.1 Enfoque metodológico	33
3.2 Método de recolección de datos	35
3.3 Definir el universo	36

Capítulo 4. Análisis de Resultados

4.1 Resultados	39
4.2 Análisis (discusión)	47
4.2.1 El dilema social	47
4.2.2 El dilema conceptual	49
4.2.3 El dilema político	51
4.2.4 El dilema pedagógico	55

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones	56
5.2 Recomendaciones	58

Referencias bibliográficas y documentales	63
--	-----------

Anexos	66
---------------	-----------

Índice de Tablas

Programa curricular de preparatorias	4
Encuesta para profesores	72
Preguntas abiertas a profesores	73
Encuesta para coordinadores	75
Preguntas abiertas a coordinadores	75
Encuesta para facilitadores	77
Preguntas abiertas a facilitadores	77

Índice de Figuras

3.1.1 Definir el universo	38
4.1.1 Gráfica de encuesta para profesores	40
4.1.2 Gráfica de encuesta para coordinadores	43
4.1.3 Gráfica de encuesta para facilitadores	45

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Introducción

En la práctica educativa, la excelencia ha llegado a ser más importante que nunca en el presente del país y de la Humanidad. La disyuntiva de cómo resolver los retos con que se enfrenta la sociedad, no sólo en el marco económico, sino social y político, siempre traen como respuesta a la educación. Por eso, las reformas educativas en el país no se han hecho esperar (Ornelas, 1999). Con la reforma del sistema educativo mexicano, las nuevas tendencias educativas buscan preparar a los profesionales en el cambio constante y la globalización, para lo cual el aprendizaje centrado en el alumno es la mejor herramienta.

El sistema ITESM, asumiendo su responsabilidad con la sociedad, modifica sus objetivos educativos en la misión del 2005, enfocándolos más a la formación de personas, a través de su programa: la reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rediseño Educativo); un programa de capacitación en el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, una de ellas: el Aprendizaje Colaborativo (AC).

Sin embargo después de cuatro años de iniciado el programa, se observó en el Campus Zacatecas que muchos de los profesores a pesar de haber recibido la capacitación en las diferentes estrategias didácticas, aún seguían utilizando los modelos anteriores de enseñanza, donde el maestro juega el papel de proveedor del conocimiento y el alumno es solamente un receptor. Por ello, surgió la necesidad de indagar más sobre los dilemas que se dan entorno a una implementación, para buscar nuevas propuestas que puedan ayudar a los profesores en la transición.

Con base en algunas observaciones, comentarios y un estudio teórico especulativo previamente realizado por la autora de ésta tesis en el Campus Zacatecas, se llegó a diferentes ideas que apuntaron principalmente al apoyo recibido por la institución y a la historia cultural y social de los profesores.

Con estas ideas se inició el presente proyecto y se tomó la decisión de ampliarlo, utilizando un universo más diverso que incluyó los 32 campus del sistema ITESM que ofrecen servicios de preparatoria. Buscando profundizar en el tema, se hizo una investigación bibliográfica previa, a partir de la cual se establecieron objetivos, preguntas de investigación e hipótesis; se diseñaron instrumentos para recolectar la información y se aplicaron, de los resultados se hacen conclusiones y recomendaciones.

1.1 Contexto

El sistema educativo ITESM es una institución privada de vanguardia, que desde sus orígenes tuvo como objetivo preparar a sus estudiantes con los más altos índices educativos y tecnológicos de calidad, para que pudieran resolver las necesidades empresariales del país y competir en el ámbito internacional. Por tal razón estableció como parte de su Misión 2005: “Formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad, para mejorarla en lo social, económico y político y que sean competitivos internacionalmente en su área de conocimiento.” www.sistema.itesm.mx/va/Documentos/misionitesm.htm

El ITESM, además, es una institución que ofrece, como parte de sus objetivos, servicios educativos a una población estudiantil con una diversidad cultural muy amplia debido a que maneja un sistema de becas muy funcional con diferentes planes económicos, que brindan la oportunidad de ingreso a estudiantes de los distintos estratos sociales del país. Se encuentra representado dentro de la República Mexicana en seis áreas geográficas conocidas como: Rectoría Zona Metropolitana de Monterrey, Ciudad de México; Estado de México; Rectoría Zona Centro Sur; Zona Norte; y Zona Occidente, que incluyen un total de 33 campus presenciales y un campus Virtual.

Dentro del sistema, se ofrecen diferentes servicios educativos: preparatoria, profesional, maestrías y doctorados, algunos de ellos presenciales y otros virtuales. En el área de preparatoria participan 32 campus ya que Cuernavaca no ofrece este servicio. Dentro de los programas de preparatoria existen dos modelos curriculares: el modelo tradicional, por materias, y un modelo interdisciplinario, de los cuales derivan 7 programas diferentes (Ver Tabla 1.1): 4 tradicionales y 3 interdisciplinarios.

Tabla 1.1 Programas curriculares en preparatoria.

Programa Tradicional	Interdisciplinario
PPT Prepa TEC	PTC Prepa TEC
PTB Prepa TEC Bilingüe	TBC Prepa TEC Bilingüe
PBB Prepa TEC Bicultural	BBC Prepa TEC Bicultural
PBI Prepa Internacional	

Los cursos de inglés se imparten durante los tres años de cualquiera de los programas antes mencionados, variando exclusivamente el número de materias que se imparten en este idioma para cada uno de los programas. Por ejemplo, en el programa básico (Prepa TEC) se imparten los seis cursos básicos de inglés y algunas materias de otra área en dicha lengua; en tanto que en el programa bilingüe se solicita que aparte de los seis cursos básicos de inglés se impartan diez materias de diferentes áreas en este idioma. Por ello, dependiendo del tamaño de la población de cada plantel y de los programas que ofrece cada campus, el número de alumnos es variable (6 alumnos como mínimo y 30 como máximo). Para ello se requiere el apoyo de diferentes profesores de inglés que van en un promedio de entre 8 y 15 profesores según el tamaño del campus, los cuales responden a una coordinación o dirección dentro del departamento de inglés.

Para el ITESM el aprendizaje de una lengua extranjera, en especial el inglés, es un objetivo muy importante como parte de su Misión, en la cual se expresa su propósito de alcanzar niveles de competitividad internacional, situación que no podría lograrse sin un nivel de preeficiencia adecuado en esta lengua. Por ello, la institución, a través del material que proporciona como apoyo a la implementación en su página de Vicerrectoría académica

(<http://www.sistema.itesm.mx/va/>) propone como herramienta estratégica AC para lograr estas metas de aprendizaje en cada uno de los diferentes programas de las preparatorias.

1.2 Definición del Problema

Como parte de la misión para el 2005, el ITESM, como Institución de vanguardia, promovió a manera de estrategia pedagógica el programa del Rediseño del Modelo Educativo. Por esta razón organizó un programa de capacitación para los docentes del sistema, basado en el aprendizaje de diferentes estrategias didácticas (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2000). En el Campus Zacatecas, se decidió utilizar AC (Aprendizaje Colaborativo) para la enseñanza de las clases de inglés en preparatoria. Sin embargo, después de cuatro años de trabajo y capacitación, se pudo observar que no todos los profesores estaban utilizando la estrategia educativa.

Por ello, en un trabajo previo a esta investigación realizado por la autora de ésta tesis, se realizó un estudio teórico especulativo sobre las posibles causas de estos resultados. A través del trabajo teórico recopilado y de las observaciones que se realizaron en el campus Zacatecas, se encontró que existen diferentes factores que pueden afectar la implementación de un nuevo modelo. Entre ellos sobresalieron el apoyo de la institución y la historia sociocultural de los maestros, la cual se entiende como el nivel sociocultural del profesor, su preparación profesional dentro del área y, en general, los aspectos de aprendizaje que en su historia personal lo determinan a desempeñar el rol de profesor que representa.

Con el interés de profundizar aún más en los hallazgos anteriores, la autora decidió retomar la temática de estudio en la elaboración de esta investigación, fue así como se seleccionó como tema de tesis analizar los factores de la enseñanza que determinan la implementación del aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en los cursos de inglés de las preparatorias de sistema ITESM.

1.3 Preguntas de Investigación e Hipótesis de Trabajo

a) Pregunta

- ¿Cuáles son los factores de la enseñanza que han determinado la implementación de Aprendizaje Colaborativo como estrategia didáctica en los cursos de inglés de las preparatorias del sistema ITESM?

b) Hipótesis

H1: La organización institucional y su currículo son factores que han determinado la implementación de AC como estrategia didáctica en las clases de inglés de las preparatorias del sistema ITESM.

H2: La historia sociocultural de los profesores ha sido determinante en la implementación de AC como estrategia didáctica en las clases de inglés de las preparatorias del sistema ITESM.

H3: La implementación de la estrategia didáctica de AC en las clases de inglés de las preparatorias del sistema ITESM se ha visto enmarcada en cuatro dilemas: el conceptual, pedagógico, social y político.

1.4 Objetivos

a a) General

Identificar cuáles han sido los factores que determinan la implementación de AC como estrategia didáctica para establecer planes de apoyo que faciliten el logro de la implementación.

b) Específicos

- Conocer cuál es la historia cultural y social de los profesores, para saber si ésta influye en la implementación de la estrategia didáctica AC.
- Conocer cuáles han sido las experiencias de los profesores durante la implementación de AC, para encontrar, de las coincidencias en sus opiniones, los posibles factores que influyen en su implementación.
- Conocer la forma en que han sido capacitados los profesores por parte de la institución, para identificar si esto podría ser considerado como un factor determinante en la implementación de AC.

- Identificar los factores institucionales que, en opinión del profesor, pueden determinar la implementación de AC para buscar nuevas formas de apoyo que puedan ayudar al profesor en su ejecución.

1.5 Justificación

¿Cuál es la conveniencia de esta investigación? En una época educativa tan demandante, en donde existe una gran diversidad multicultural, las instituciones educativas se han visto en la necesidad de buscar nuevos paradigmas de aprendizaje que puedan responder a las diferentes necesidades sociales y que permitan alcanzar un aprendizaje profundo y verdadero, enriquecido con la presencia de habilidades, actitudes y valores. El aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson, & Smith, 1999) es parte de estos nuevos paradigmas. En él, los conocimientos adquiridos y la historia sociocultural del estudiante son elementos utilizados en la construcción de nuevos conocimientos a través de la interacción social con el grupo, a diferencia de los modelos anteriores, en los cuales la mente del alumno se veía como una página en blanco en la cual el profesor podía verter su sabiduría. Por esto, el sistema educativo ITESM, como institución de vanguardia, propuso A.C. como estrategia educativa a utilizar en sus preparatorias considerando, además, que es en la interacción social de los grupos de AC como mejor se pueden desarrollar las habilidades actitudes y valores que se encuentran plasmados en los objetivos y son parte de la misión de la institución.

Sin embargo como ya se comentó con anterioridad, después de cuatro años de iniciado el programa, se observó que muchos de los profesores seguían utilizando los

modelos anteriores, por lo cual, se puede decir que realizar esta investigación es necesario para descubrir cuáles factores de la enseñanza, están afectando la implementación de AC dentro de las preparatorias del sistema ITESM.

Por otra parte, las observaciones y experiencias que se obtengan de esta investigación podrán ser utilizadas como apoyo para otras comunidades educativas en el proceso de cambio. En donde la construcción del conocimiento en colaboración con otros sea al igual que para el ITESM, una respuesta muy prometedora para alcanzar los estándares educativos.

1.6 Beneficios esperados

Uno de los beneficios más importantes de este estudio, es conocer cuáles son los factores que determinan la implementación de AC en el sistema educativo, ya que ello ayudará a fortalecer las áreas de oportunidad encontradas a la luz de esta investigación, facilitando la transición de los modelos anteriores al nuevo modelo educativo.

Por otra parte, es a través del trabajo colaborativo, en la continua interacción social y autorreflexión, como se puede alcanzar un desarrollo amplio y profundo de los conocimientos de los alumnos, como propone Ausubel (1983) cuando explica el aprendizaje significativo. Facilitar la implementación de AC ayudará a alcanzar con mayor eficacia no sólo los objetivos de aprendizaje, sino también el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en los estudiantes, considerando que los valores son una parte muy importante de los

objetivos establecidos en la Misión 2005 (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2000).

Muy particularmente en la enseñanza del inglés, autores como McGrath (1998) comentan sobre la importancia del uso de AC en el aprendizaje de una segunda lengua para la adquisición de las habilidades lingüísticas y sociales. Otros autores como Gee (1996) agregan que cuando se habla de preeficiencia en inglés no se puede definir solamente como leer y escribir, implica también comunicar, interactuar y hablar, por lo cual, en el aprendizaje de una segunda lengua es importante crear una atmósfera que permita el manejo de teoría y práctica dentro de un contexto histórico socio-cultural, características que se ven ampliamente enriquecidas en una comunidad colaborativa dentro del salón de clases (William, 2001). Por lo tanto, encontrar los factores de la enseñanza que determinan la implementación de AC en las preparatorias del sistema, permitirá facilitar la transición de los modelos anteriores a este nuevo modelo. Esto apoyará a los maestros con sugerencias que se puedan aplicar en el salón de clases, para propiciar de ésta manera la atmósfera necesaria de interacción que los grupos de AC proporcionan en el aprendizaje de una segunda lengua, como sugieren McGrath (1998) y Gee (1996). Por último se espera contribuir y apoyar a otras instituciones educativas en el país, que al igual que el ITESM desean participar en el cambio educativo que requiere la nación para alcanzar los estándares internacionales que permitirán una competencia globalizadora más equitativa.

1.7 Delimitación y limitación de la investigación

Delimitación

Se realizó una investigación cualitativa de tipo explicativo con todos los profesores, coordinadores y facilitadores que están involucrados en el proceso de la implementación de AC. Por cuestiones de tiempo en el presente estudio, no se incluyeron alumnos, que como comenta Fullan (2001), son también una parte importante dentro del proceso de cualquier implementación. Por otra parte, considerando que los cambios en la educación en buena medida dependen de lo que los maestros hacen o piensan y que las escuelas y los salones de clases llegan a ser efectivos cuando personas de calidad y bien preparadas trabajan en ellas (Fullan 2001), se puede decir entonces, que dado las limitaciones del presente proyecto se consideró prioritario analizar los factores de enseñanza que afectan la implementación de AC.

Dentro del grupo de profesores que apoyaron el estudio, se incluyeron exclusivamente a aquellos profesores que tenían cuando menos seis meses de experiencia dentro del sistema ITESM. Por otra parte, cabe aclarar que para este estudio no se consideró como requisito el nivel de estudios profesionales dentro del área de aprendizaje, ya que por experiencia se ha observado que muchos de los profesores que imparten la cátedra de inglés son profesores que no tienen preparación profesional dentro de la enseñanza y menos aún dentro de la enseñanza de un segundo idioma. Sin embargo, en relación con este punto, fue importante, a través de los instrumentos de la investigación, obtener datos sobre estas diferencias, considerando que los mismos, pueden proporcionar información sobre la relación de la historia cultural de los profesores y su resistencia a los nuevos modelos, el cual es tema de las preguntas de esta investigación.

Se decidió seleccionar esta población, considerando que la materia de inglés es uno de los programas más completos dentro del currículo institucional de las preparatorias, no

solo por la diversidad de niveles educativos que se ofrecen en el, pero también, por los fuertes requerimientos de aprendizaje que de el se esperan como ya se comentó al hablar del contexto de esta investigación.

Limitaciones

Dos limitantes muy importantes en ésta investigación fueron: el tiempo y la distribución geográfica del universo, factores que obstaculizaron la posibilidad de realizar entrevistas presenciales que hubieran permitido profundizar en las experiencias y comentarios de los profesores y, también, la observación de las aulas, la cual es un herramienta muy útil para valorar el uso de AC en los salones de clase. Por otra parte, el tiempo y la distribución geográfica dificultaron la posibilidad de incluir a los alumnos como parte fundamental del proceso de implementación.

Capítulo 2. Fundamentación Teórica

2.1 Antecedentes

Por naturaleza, el ser humano ha nacido para trabajar en colaboración con otros y es en compañía de otros, en la relación interpersonal, como el ser humano aprende. Sin embargo, a pesar de que algunos paradigmas educativos soportan el aprendizaje social como teoría de aprendizaje (Bandura, 1982), los modelos prevaletentes hasta fechas recientes han sido irónicamente de aprendizaje individual y en competencia con el otro. Por otra parte, con la creciente globalización, las necesidades educativas y competitivas se han multiplicado y los antiguos paradigmas educativos se han visto en la necesidad de abrir paso a los nuevos, en donde el aprendizaje siendo un proceso en continuo movimiento ha dejado de considerar al estudiante como un papel en blanco dispuesto a recibir la nueva información que le ofrece el docente (Johnson. et al., 1999). Los nuevos paradigmas consideran al que aprende, como un sujeto rico en información acumulada a lo largo de su historia social y cultural que requiere de un aprendizaje con sentido (Ausubel, 1989), en donde los conocimientos anteriores son la base que sostiene la construcción del nuevo conocimiento y en donde el estudiante es el principal actor en el aprendizaje, y no un receptor como anteriormente se entendía.

Ahora bien ¿Qué es el constructivismo? El constructivismo, como comenta Airasian (1997), es la explicación filosófica y epistemológica de lo que es la naturaleza del

conocimiento. Es un modelo descriptivo más que prescriptivo, ya que explica la actividad humana de conocer, por lo cual es importante aclarar que de ninguna manera es un modelo de enseñanza, es más bien una teoría de como los aprendices realizan el acto de aprender.

En el constructivismo se rechaza la idea de que el conocimiento es independiente del conocedor. Por lo contrario, en el se explica que el conocimiento es procesado por el conocedor con base a sus creencias y conocimientos anteriores. El constructivismo está basado en la idea de que el conocimiento es resultado de la interacción entre los conocimientos o creencias de diferentes personas, de lo cual deriva la importancia para los constructivistas de utilizar el trabajo en grupos de estudiantes.

A partir del constructivismo los modelos actuales ven la enseñanza en términos de varias actividades principales: el conocimiento es construido, descubierto y transformado por los estudiantes; y el aprendizaje es concebido como algo que hace el aprendiz. Por lo mismo, el aprendizaje se da como una actividad social en la cual los estudiantes necesitan interactuar con el instructor y compañeros de clase.

El aprendizaje colaborativo comprende el uso de pequeños grupos de trabajo en la enseñanza para facilitar el desarrollo de talentos y competencias en la construcción de conocimientos (Johnson et al., 1999). Esta nueva perspectiva de aprendizaje, además, como se ha demostrado a través de diferentes estudios, incrementa la motivación para aprender en comparación a los modelos anteriores (Sharan, 1990). Los primeros estudios como comenta Sharan datan de 1897 y fueron realizados por Tryplett, actualmente se cuenta con más de 320 estudios experimentales y más de cien correlacionales, en los cuales se analiza el trabajo cooperativo, competitivo e individualista en el aprendizaje. Resultando logros más altos en

el aprendizaje con trabajo colaborativo, mejores relaciones entre los estudiantes, y crecimiento en habilidades sociales actitudes y valores.

Ahora bien, para poder decir que se ha estructurado el aprendizaje colaborativo en el salón de clases, un requisito importante, comentan Johnson y Johnson (1998), es utilizar los tres diferentes tipos de grupos (formales, informales y grupos base) en diferentes actividades; tratando de esta manera de proporcionar a los alumnos todas las herramientas para que puedan experimentar, vivir y aprender los cinco elementos base de AC (interdependencia positiva, interrelación cara a cara, habilidades sociales, responsabilidad individual y procesamiento de grupo). Por esta situación, para analizar el uso de aprendizaje colaborativo en los cursos de inglés de las preparatorias del ITESM, se decidió tomar como referencia la presencia de los diferentes grupos, considerando que es en el uso de los tres grupos como se puede obtener un panorama completo de lo que es el aprendizaje colaborativo (Johnson et al., 1999).

1. Grupos Base. La idea de estos grupos es dar soporte y ayuda entre unos y otros para progresar académicamente. Se utilizan a lo largo de un curso.
2. Grupos Formales. Para proyectos especiales cuyo período va desde unos días o hasta dos o tres semanas. Los alumnos trabajan en colaboración para organizar el material, explicarlo y presentarlo.
3. Grupos Informales. Son el corazón del aprendizaje colaborativo. Son grupos que van de unos minutos de actividad colaborativa a no más de un período de clase. Se utilizan durante la enseñanza directa en conferencias, demostraciones y la idea es revisar la comprensión de contenidos.

Los autores comentan también, que existen diferentes tipos de grupos de trabajo, pero no todos pueden considerarse grupos de aprendizaje colaborativo. Un grupo de trabajo o equipo de trabajo, no es ser un equipo de aprendizaje colaborativo. La diferencia consiste en que el aprendizaje colaborativo en grupos, facilita el aprendizaje y mejora las relaciones en el salón de clases. Otros tipos de grupos de aprendizaje, pueden dificultar el aprendizaje, creando desarmonía e insatisfacción.

1. Grupos de Seudo-aprendizaje. Los grupos trabajan juntos con la creencia de que el desempeño individual será medido de más a menos. Cada uno se ve como rival.
2. Grupos de Aprendizaje Colaborativo. Los estudiantes son asignados a trabajar juntos y ellos realmente creen que su éxito depende del esfuerzo de todos los integrantes.

Por último, Johnson et al. (1999) comentan que para que un grupo de aprendizaje colaborativo funcione, es de vital importancia que se den los cinco elementos en cada actividad:

- interdependencia positiva. Los miembros del grupo perciben que se necesitan unos a otros para poder completar la actividad.
- responsabilidad individual. Evaluando la cantidad y calidad de las contribuciones de cada miembro del equipo, se facilita el aprendizaje de la importancia del trabajo individual.
- interacción cara a cara. Los miembros del equipo se deben motivan unos a otros, compartiendo sus esfuerzos y ayudándose unos a otros, cara a cara

- habilidades sociales. Los equipos no pueden funcionar efectivamente si no tienen y usan sus habilidades sociales, como la toma de decisiones, manejo del conflicto, comunicación y otras.
- procesamiento de grupo. Los equipos necesitan un tiempo específico para reflexionar en que tan bien han alcanzado sus objetivos y al mismo tiempo si han mantenido relaciones de trabajo efectivas.

Estas son condiciones que por sus características, son más fáciles de observar y medir si se trabaja con los tres diferentes tipos de grupo.

2.2 Marco Teórico

Entendiendo las bondades de éste nuevo paradigma, (aprendizaje colaborativo) la pregunta sería: ¿Por qué entonces es tan común seguir observando la presencia de los paradigmas anteriores en los salones de clase? ¿Por qué después de cuatro años de haberse iniciado el programa del Rediseño en el sistema ITESM se ha podido observar que muchos de los profesores no utilizan este nuevo modelo didáctico? ¿Qué es lo que hace que funcione el trabajo colaborativo?

A este respecto, Burns (2002) comenta sobre tres coincidencias encontradas en su estudio de implementación de aprendizaje colaborativo y tecnología. Después de dos años de investigación con doce maestros de nivel preparatoria en la implementación de tecnología y aprendizaje colaborativo en 1998, y a pesar de los cambios tan positivos observados en la población de alumnos y maestros, los profesores coincidieron primeramente en mostrar una

preocupación verdadera por una posible mayor inversión de tiempo en la tecnología y preparación de los cursos, que en el propio aprendizaje. Por otra parte, los profesores mostraron preocupación en la necesidad de tener la experiencia y capacidad en el uso de la tecnología y manejo de la técnica; y, por último, una preocupación por el tiempo que tomaría capacitar a los alumnos en la técnica didáctica.

De estas observaciones en la investigación realizada por Burns se concluye que dichas coincidencias, lo que realmente reflejan es un temor y resistencia a lo desconocido. Por lo que es necesario, primeramente el genuino deseo, o al menos la voluntad de cambiar de los maestros, y del apoyo y relación con los facilitadores.

Se comenta en la misma investigación que si se desea enseñar trabajo colaborativo, sin vivir la experiencia, esta separación no permite modelar en los maestros los atributos necesarios que se requieren ver en el alumno. Situación que demuestra muy claramente, la importancia que tiene establecer no sólo comunidades de aprendizaje de alumnos, cuando se implementa la técnica, sino de maestros también. Con relación a este punto, Cristol (2003) comenta sobre la importancia de que los profesores aprendan dentro de un contexto real. Es decir, que compartan como grupo y decidan sobre casos específicos del aula o área del conocimiento a enseñar. Donna y Cerril (2005) a este punto preguntan: ¿Cómo pedirle a un maestro que enseñe algo con modelos diferentes a los que el mismo aprendió? De ahí, dicen los autores, la importancia de aprender haciendo. En donde los maestros modelan a otros maestros su forma de enseñar y todos aprenden de las reflexiones que hacen como grupo.

Johnson et al. (1999) agregan a este punto que el ochenta y cinco por ciento del comportamiento de una institución, tiene que ver con la estructura de la organización y no con la naturaleza de los individuos incluidos en la organización. Por lo cual, agregan los

autores, si en una institución o en un aula, la estructura que domina es la de una clase de competencia o individualista, aún cuando en la misma se incluyan actividades colaborativas, el comportamiento de los grupos será de competencia o trabajo individual. El tema de colaboración en el aprendizaje como comentan los dos autores, se encuentra íntimamente relacionado con la estructura organizacional de la Institución, durante muchas décadas las escuelas han funcionado como sistemas de producción en masa en donde el trabajo (aprendizaje) es dividido en componentes, grados o materias que son dirigidos por individuos separados de sus colegas, en su propio salón de clases. Usando el aprendizaje colaborativo la mayor parte del tiempo, el docente se ve en la necesidad de cambiar la estructura básica organizacional. La cooperación, más que un procedimiento instruccional, es una estructura base que afecta a toda la institución.

Cuando una institución funciona en forma colaborativa, la facultad de profesores y sus administradores colaboran en la toma de decisiones y trabajo curricular, facilitando entonces que los estudiantes aprendan y trabajen colaborativamente (Johnson et al., 1999). Cada nivel institucional (administradores, maestros y alumnos) ayuda, da el ejemplo y apoya a cada nivel en su proceso de cambio. El uso de aprendizaje colaborativo, puntualizan los autores, toma lugar dentro de un contexto organizacional. Si el contexto de la organización (institución) enfatiza sus programas en la producción masiva, entonces esta estructura trabaja en contra del aprendizaje colaborativo.

Ahora bien, ¿por qué es tan importante el trabajo de una comunidad colaborativa de maestros? Como Wenzlaff y Wieseman (2004) demostraron a través de una serie de entrevistas a los participantes de un programa de estudio para maestros, la mayoría de los

profesores estuvieron de acuerdo en que es en colaboración y al aprender haciendo como es más fácil aprender. En el estudio se comenta sobre la necesidad de modelar las actitudes para alcanzar un verdadero aprendizaje, considerando que las creencias e historia personal de los profesores, sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, son un mediador sustancial en la implementación de nuevos modelos educativos, dificultando la adquisición de nuevos aprendizajes. Al respecto, Pajares (1996) comenta también que en cualquier implementación es importante considerar las creencias de los profesores y hacerlos partícipes de las decisiones sobre la implementación, de lo contrario el programa puede fracasar. Los maestros al no sentir ninguna motivación por aquello en lo que no se creen y no se sienten partícipes no colaboran ni se interesan en su implementación.

Por otra parte, en el estudio realizado por Winschitl y Sal (2002), se demuestra, a través de la revisión de tres casos, que no basta con proporcionar tecnología y capacitación a un ambiente educativo para cambiar un modelo tradicional a un modelo centrado en el alumno. Los autores comentan que a pesar de que la institución del estudio, insistió en la implementación de los nuevos modelos, sólo en uno de los casos se logró resultados.

Cuando el profesor mostró un deseo real al cambio y una apertura propia de su formación al aprendizaje colaborativo, el estudio demuestra que la tecnología puede ser un catalizador para el logro más rápido de los objetivos. Sin embargo, en los otros dos casos, en donde los maestros mostraron sistemas de enseñanza muy tradicionales, se pudo apreciar que para uno de ellos la tecnología resultó ser un distractor o una herramienta poco útil, por lo cual fue difícil cambiar sus ideas y actitudes en relación con los nuevos modelos de aprendizaje.

Con el estudio anterior se muestra cómo no se puede dar una interpretación individual o institucional al uso de tecnología, que pueda ir separada de las creencias del profesor con respecto a su papel o rol con el alumno. De alguna manera, como comenta Kohn (1998) las clases sociales, y la forma de educación o la forma de disciplina familiar, desempeñan un papel decisivo en la formación de actitudes y comportamientos en un individuo. La forma de vida de los distintos niveles sociales desarrolla diferentes concepciones de la realidad, aspiraciones, esperanzas y miedos. Las escuelas en que fueron educados, se ha demostrado —comenta el autor— determinan la actitud del individuo debido al acceso que cada escuela va teniendo a la información y a los avances.

Por ello, se podría decir que la formación de un profesor y su propia historia social determinarán su forma de pensar, sus miedos a los cambios y sus resistencias, tan importantes a la hora de querer implementar un nuevo modelo. La oportunidad que brinda una comunidad colaborativa favorece, como comenta Johnson et al. (1994), el aprendizaje de actitudes valores y habilidades sociales, no sólo para los alumnos, para los maestros también. Por eso, la importancia de las comunidades colaborativas de trabajo. En cualquier movimiento de implementación, la colaboración y una buena dirección de todos sus elementos, en una sola dirección, facilita la movilización al cambio.

Muchos estudios apoyan el trabajo colaborativo entre los profesores, como la llave que conduce al éxito en la implementación de nuevas estrategias como comenta Patrick y Reinhartz (1999) en un estudio que realizaron para la implementación de un nuevo modelo a nivel estatal en Arligton, Tx. La mayoría de los maestros estuvieron de acuerdo en que un factor importante para el éxito, fue aprender haciendo, combinado con un ambiente de debate en equipo de forma colaborativa en donde unos a otros se motivan a tomar riesgos.

Por otra parte, al compartir las experiencias en el diseño de actividades y su aplicación es como se logra un aprendizaje significativo en los maestros. Por eso, se concluye que los modelos de desarrollo profesional colaborativo, proporcionan un espacio abierto para permitir un proceso de cambio en donde la diversidad cultural de los distintos profesores puede ser manejada. Martín (1995) también concuerda en el hecho de que las percepciones personales de los maestros se forman y modelan en la colaboración.

Por último, en relación con este punto se puede concluir diciendo, como comentan Baeza, Cabrera, Castañeda, Garrido, y Ortega (2002), que los alumnos, profesores, equipamiento de tecnología y las condiciones institucionales aportan su propia historia socio-cultural dentro del proceso y, por lo tanto, le dan al mismo una forma muy particular y única. Lograr la asimilación de un nuevo modelo de aprendizaje en alumnos o maestros es una cuestión de tiempo, dedicación y aceptación como comentan los autores. El proceso necesario para construir una comunidad de aprendizaje requiere de un período muy particular de tiempo por parte de cada uno de los integrantes del proceso y la aceptación verdadera de los integrantes de pertenecer a una comunidad colaborativa.

Hablar de tiempo, sin embargo, es un tema multifacético, complejo y dinámico (Collinson & Fedoruk, 2001): y en la mayoría de las ocasiones, la interpretación del tiempo es mal entendida como excusa, cuando se trata de una implementación o reforma. Si bien es verdad que las instituciones deben de programar un tiempo para el aprendizaje de sus maestros, aunque sea considerado como parte de su horario de trabajo, la realidad es que en la mayoría de los casos, el tiempo no es la causa principal que detiene una implementación. En el estudio se demuestra que cuando existe una aceptación verdadera sobre el nuevo

modelo o reforma, y un buen seguimiento, el profesor puede encontrar la forma de acomodar sus horarios en la mayoría de los casos.

Ahora bien, ¿qué se puede decir en cuanto al currículo institucional? Prushiek, McCarty y McIntyre (2004) comentan en las experiencias analizadas en la implementación de un curso con seminarios interdisciplinarios en la Universidad de Wisconsin, el cual tenía como objetivo trabajar en colaboración con tres diferentes áreas de conocimiento, que una de las más importantes barreras encontradas en una implementación de aprendizaje colaborativo fue la forma en que los cursos son diseñados en temas separados que pertenecen a áreas específicas. Blenkinsop y Bailey (1995) agregan que otra condición podría ser que las diferencias filosóficas entre las facultades no son bien manejadas y sirven como barreras para el trabajo colaborativo. Desde luego, un punto no menos importante, la comunicación, como comenta Fauske (1993) en un estudio que realizó intercampus, en donde observó que una de las condiciones que sostuvo el trabajo colaborativo fue el cuidado en establecer estructuras de comunicación. Agrega la autora que es a través de la comunicación como se encuentran las coincidencias y se resuelven las diferencias para alcanzar aprendizajes verdaderos. Por eso, se puede ver a través de éstos estudios que cuando se desea implementar una técnica de aprendizaje colaborativo es importante reflexionar sobre el currículum escolar y las coincidencias o diferencias filosóficas entre las diferentes áreas de conocimiento, las cuales se resuelven con una buena comunicación e interacción.

La construcción de conocimientos a través del aprendizaje colaborativo, requiere de la preparación de actividades que tengan sentido con la realidad multidisciplinaria de la vida

cotidiana; y, en muchas ocasiones, si se analizan los programas institucionales tradicionales, se puede observar la presencia de materias que coinciden filosóficamente y, sin embargo, se estudian de forma aislada, resultando altamente repetitivas y aburridas para los alumnos. Tal podría ser el ejemplo de una clase sobre método científico y biología por ejemplo, las cuales pueden ser manejadas de forma conjunta. Posiblemente, en un sistema tradicional, estas materias sean correctamente planeadas en forma individual y separada; sin embargo, al trabajar con AC, las dos materias pueden ser estudiadas a través de un proyecto de biología común, evitando así la repetición y desgastes innecesarios. El estudio demuestra cómo a través de seminarios comunes, tres áreas del conocimiento fueron revisadas con la ayuda de AC y una buena comunicación, alcanzándose resultados sorprendentes.

Otro punto importante a considerar dentro de las posibles razones institucionales es el nivel profesional de sus maestros. Cremin (1961) plantea, en un análisis histórico de las reformas educacionales, que una pedagogía progresiva requiere de “profesores infinitamente calificados” capaces de entender las nuevas filosofías. Los retos más profundos para los profesores no se asocian simplemente con adquirir nuevos talentos, sino en entender en sentido personal lo que es el constructivismo en un grupo de AC. Esto les permitiría poder reorientar la cultura del salón a la nueva filosofía. Windschitl (2002) presenta con base en estas observaciones un análisis teórico en donde funda un marco de dilemas desde el cual se puede analizar la construcción del conocimiento en acción, para con ello poder incluir las ambigüedades, contradicciones y compromisos que son parte de una implementación, en donde los dilemas se refieren a los aspectos intelectuales y las experiencias vividas por los profesores en una implementación. Cuatro marcos de referencia son utilizados para describir estos dilemas.

El primero es el dilema conceptual, que incluye los intentos de los profesores para entender la filosofía psicológica y epistemológica de la construcción del aprendizaje social. El segundo, el dilema pedagógico, para diseñar un currículo y experiencia de aprendizaje de moda con las características que se demandan y que en muchos casos se desconocen. El tercero, el dilema cultural, que emerge entre profesores y estudiantes durante la implementación. Finalmente, el dilema político, incluye toda la resistencia dentro de las comunidades de aprendizaje y las normas institucionales.

Habiendo revisado los factores sociales en la implementación de AC, otro punto interesante a tener en cuenta es el hecho de que en muchas ocasiones no se considera, al momento de seleccionar un nuevo modelo, la importancia de la influencia cultural de un grupo al momento de adoptar un modelo. Cada modelo es planteado bajo el contexto cultural de quien lo establece y no de quien lo adopta. Chang (2004) realizó un estudio cualitativo para entender la influencia de la cultura nacional en la implementación de programas internacionales y ver cómo son interpretados a través de diferentes culturas. En él encontró importantes diferencias, para las cuales sugiere que durante la implementación de un programa internacional es importante dejar un espacio de libertad en los programas curriculares para la adecuación en cada contexto en el cual se adopta. Lo que permite ver, que cada grupo cultural tiene sus muy personales características y conceptos que no permiten que un programa internacional sea interpretado de igual forma en una diferente cultura.

En el sistema ITESM, la mayoría de los facilitadores son preparados con programas establecidos en otros países, ya sea por que salen a prepararse en éstos o porque reciben y

adoptan la filosofía de los mismos, como es el caso de la técnica AC. Por esto, tomando en cuenta los estudios de Chang (2004) es importante considerar que las condiciones culturales y el contexto del sistema educativo mexicano, son diferentes. Así que debe existir un espacio de reflexión cuidadoso para adecuar las nuevas filosofías a los contextos mexicanos.

Para finalizar, es importante comentar que la fuerza de cualquier equipo de trabajo se basa en una buena dirección o liderazgo; no se puede pretender llevar a una institución al cambio cuando sus líderes no participan en él. Al respecto, vale la pena comentar sobre un estudio de tipo exploratorio que realizó Davis (1999) a cuatro directores de programas educativos en relación con la colaboración entre sus profesores. Davis comenta que los cuatro directivos coincidieron en responder que la llave de un buen resultado es el involucrarse personalmente en los programas considerando que en cualquier institución el director y el equipo administrativo establecen el tono de trabajo de la misma. En relación con este tema, Prusiek et al. (2001) comentan que las reformas educativas a niveles universitarios requieren de visión, creatividad y compromiso de la facultad, aunados al soporte administrativo y a un intenso trabajo.

Este punto se ve particularmente demostrado en el estudio que realiza Montes (2002) para implementar el sistema CAPE (Content Area Program Enhancement). Programa de mejora educativa basado en el paradigma cognitivo de lenguaje académico y trabajo colaborativo, el cual fue establecido en cinco diferentes campus en las clases de inglés. Los resultados demuestran que a pesar de que las cinco escuelas fueron adiestradas y apoyadas de igual manera por los instructores, se observó claramente cómo dos de ellas alcanzaron mejores resultados gracias al soporte de sus administradores y la ayuda de los mismos para crear un ambiente colaborativo de trabajo y crecimiento. Como comenta Beer (1990), un

cambio de modelo o programa requiere de una planeación sistemática en colaboración con toda la organización, en el cual el líder mantiene siempre una visión clara del cambio a realizar, y en donde el contexto es organizado con todas las condiciones necesarias para apoyar al cambio. Una persona sola no puede hacer el cambio, aún dos agrega, enfrentarían muchas barreras para alcanzarlo. Para poder efectuarse una verdadera gestión, es necesario que los individuos sean puestos dentro del contexto, que les exigirá nuevos retos, nuevos roles y les apoyará en su cambio. A mayor colaboración en el proceso de cambio, es menor la resistencia, en donde la piedra fundamental de trabajo es el equipo de colaboración.

2.2.1 La implementación de AC en el sistema ITESM

Con el fin de apoyar el proceso de cambio en el modelo educativo, la institución preparó en su página de la Vicerrectoría Académica diferentes documentos en los cuales establece su postura que propone a sus profesores y facilitadores para la implementación de AC y la cual sirve de guía y apoyo para el profesorado (<http://www.sistema.itesm.mx/va/>). En estos documentos se establece que existen dos posibilidades para implementar el trabajo colaborativo: como la técnica de trabajo de un curso o actividad o como base estratégica de otras técnicas (Método de Casos, POL, PBL).

La selección de la técnica se realiza por opción del maestro del curso, en función del campo disciplinar o área de conocimiento y el nivel de formación de los alumnos. Así, por ejemplo, la técnica de PBL se recomienda para cursos finales de la carrera y AC se recomienda para cualquier nivel o materia y en especial se propone para el nivel preparatoria.

El aprendizaje colaborativo se conceptualiza en estos documentos como una filosofía de interacción en cualquier situación donde la persona se reúna en grupos y establece que, como comenta Johnson et al. (1999), lo que no deben de faltar son los cinco elementos básicos en cada grupo (ya antes mencionados).

Aquí también se establece que AC puede ayudar a construir la colaboración entre los miembros de la institución:



Además, en estos documentos se presenta como esencial para trabajar con la técnica, la formación de cuatro diferentes tipos de grupos: plenarios, base, formal e informal. En donde el grupo base se recomienda como una estructura de ayuda y soporte para clarificar y estudiar conceptos antes de un examen rápido y revisar tareas al final de una clase. Al final de los exámenes parciales y durante el resto del semestre.

Otro documento que habla sobre la capacitación en las técnicas didácticas establece cuatro etapas en el proceso de cambio: la movilización (capacitación), el diseño del curso, la implementación y, por último, una etapa de evaluación o mejora. Elemento que sería esencial practicar con todos los profesores para reflexionar sobre dudas y errores cometidos a la hora de implementar la técnica en el salón de clases.

Dentro del mismo rubro de capacitación existe un documento que ejemplifica claramente las diferencias entre lo que es una técnica y una estrategia, pero no define cuál es la postura que recomienda la institución, lo deja libre a la opción del maestro (como antes se

menciona). En donde la estrategia sería considerada como el conjunto de procedimientos que apoyados en diferentes tipos de técnicas de enseñanza tiene por objeto llevar a buen término la acción didáctica u objetivos de aprendizaje. En tanto que la técnica se estima como un procedimiento didáctico que ayuda a alcanzar los objetivos de sólo una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Aclarando, además, en el mismo documento que las diferentes técnicas pueden ser implementadas en sus dos modos, como técnica o como estrategia. El mismo artículo, en su parte final, presenta como herramienta de apoyo, los posibles obstáculos que puede referir el docente en su implementación; entre los cuales se pueden citar: la dificultad para seguir todos los pasos, el poco control grupal, tiempo y otros. En todos se recomienda reflexionar sobre ello y capacitarse e investigar sobre las técnicas. Presenta también sugerencias sobre la forma o puntos que deben ser considerados al seleccionar una técnica. En donde el tamaño, relaciones del grupo, contenidos y relación del curso con otros del mismo nivel; experiencia y tiempo, entre otros, son factores importantes al momento de tomar una decisión.

Por último, en la misma dirección, en una de sus páginas <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/home.html> <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/index.html> se presentan algunos artículos de referencia para ampliar la información que ofrece la institución. Uno de los cuales es de Panitz (1996), el cual realiza una muy detallada revisión bibliográfica, tratando de esclarecer la diferencia entre lo que significa el trabajo colaborativo y el cooperativo. Define al primero como una filosofía personal de trabajo y no exclusivamente como una técnica en un salón de clases. Por otra parte, define el trabajo cooperativo como: un conjunto de procesos que ayudan a las personas a interactuar en vías de alcanzar metas específicas o de desarrollo, el cual

requiere de una serie de pasos, de un cierto comportamiento y habilidades sociales que son preescritas y explicadas ampliamente. El trabajo cooperativo a diferencia del colaborativo requiere de un apoyo mayor del profesor. Por lo cual, el autor concluye que siempre es recomendable en una implementación, primero practicar el trabajo cooperativo y ya habiendo perfeccionado ésta técnica se puede buscar alcanzar el trabajo colaborativo como filosofía de trabajo.

De hecho, esta misma información se encuentra expresada dentro de las páginas de capacitación de la Vicerrectoría Académica y en ellas se sostiene que para fines particulares de la institución se utilizará el termino de trabajo colaborativo para englobar el trabajo cooperativo, considerando que el objetivo final es alcanzar el aprendizaje colaborativo.

Con toda la información revisada se puede ver claramente que la documentación que presenta la institución está bien fundamentada; sin embargo, no es muy clara y puede ser un poco confusa para alguien que desee iniciarse en el proceso del Rediseño. Especialmente en lo que se refiere al trabajo colaborativo, porque al entrar en las páginas electrónicas de Vicerrectoría Académica no existe una secuencia en la información, o una guía de cómo deberían ser revisada la misma. Como se observa, con las referencias antes citadas, la diferencia entre los términos utilizados es tan sutil, que facilita la confusión conceptual. Los documentos no expresan con claridad sobre la forma o posible secuencia en que se implementará AC, y aún cuando en los mismos documentos se acepta que es recomendable una adecuada evaluación de la implementación y una inmersión paulatina que pueda llegar a cubrir a toda la comunidad institucional, la realidad es que no se presenta una planificación detallada. Por otra parte, existe un poco de contradicción en los documentos cuando se trata

de trabajo colaborativo: dejar en manos de cada profesor decidir hasta dónde desea cada uno sumergir su práctica dentro de la técnica. No se habla de acuerdos ni se sugiere la idea de tomar ideas conjuntas entre colaboradores.

Por otra parte, a pesar de que se conoce que la institución aplica a través de la Vicerrectoría Académica, encuestas periódicas de opinión, realizadas al azar entre los profesores que están participando en la implementación, los resultados no son del dominio público o no existe un récord que pueda ser consultado por los participantes. Existe un apartado que muestran estas encuestas, pero su revisión requiere de una clave de entrada.

A partir del año 2003, al revisar dentro de Vicerrectoría el área de capacitación, se observa un documento que habla sobre cambios en el programa PHD, en el cual se incluye un programa de capacitación que incluye las diferentes técnicas didácticas. Lo cual deja ver una preocupación de la institución por apoyar a los profesores, pero nuevamente no se explica, cuál sería la estrategia de la institución para hacer la implementación. Considerando, además, que no todos los profesores se dan el tiempo u oportunidad de tomar estos cursos.

Por último, cabe mencionar que en fechas recientes (febrero del 2005) se publicó en el boletín de capacitación de la página de la Vicerrectoría, un artículo que presenta Glaros (s.f.a; s.f.b) del campus Sinaloa en donde se reportan los resultados de un estudio realizado sobre la implementación de AC en el plantel. En él se presentan dos documentos, en los que se explica que la implementación en el plantel Sinaloa fue organizada de forma escalonada, considerando que el trabajo colaborativo se utilizará en el nivel profesional como base estratégica de apoyo de otras técnicas como POL, Casos y PBL. Por lo cual se selecciona el trabajo colaborativo como la estrategia a implementar a nivel preparatoria, para preparar a los alumnos en el uso de las otras técnicas en el nivel profesional. En estos documentos se

explica, como propuesta de implementación en la preparatoria, un programa de inmersión escalonado dentro de la técnica. Sin embargo, cabe mencionar que según lo reportado, toda la implementación se enfoca en el currículo institucional, pero en ningún momento se menciona alguna estrategia para capacitar o apoyar a los profesores en su propio proceso. En su propuesta, el trabajo cooperativo se presenta como el primer nivel de inmersión y el trabajo colaborativo se divide en dos niveles de inmersión, la diferencia entre los dos niveles, básicamente, tiene que ver con el grado de apoyo y supervisión que los alumnos reciben del profesor.

Para el estudio se utilizaron entrevistas y observación de clases, con el objeto de valorar hasta dónde se logró la implementación. En las entrevistas se escuchó la opinión de alumnos y maestros en la práctica de los cinco elementos que debe de cumplir la técnica (interdependencia positiva, relación cara a cara, etcétera).

Al final del estudio, se concluyó que no se han podido alcanzar los niveles deseados de inmersión en la técnica. Los resultados mostraron una falta de comprensión de los alumnos de la importancia de la responsabilidad individual así como una persistencia marcada en la idea de que los alumnos pueden alcanzar mejores resultados solos. Lo cual refleja en ambos casos, una resistencia a aquello que es nuevo y diferente de lo que se conoce, como lo comenta Windschitl (2002) como parte de sus dilemas.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Enfoque Metodológico

Considerando que la investigación cualitativa pone atención en la riqueza interpretativa y la contextualización del ambiente o entorno (detalles, experiencias, opiniones); reportando, además, un punto de vista natural y holístico de los fenómenos (Sampieri, Fernández & Baptista, 2003) se seleccionó como guía de esta investigación el enfoque cualitativo. Este ayuda a comprender el fenómeno en su complejidad total y de forma natural, a través de las percepciones que proporcionaron los docentes (Valenzuela, 2003). Por ello, el estudio se considera no experimental.

En esta investigación se intentó realizar una evaluación de la implementación de AC dentro del sistema ITESM después de cuatro años. Se buscó descubrir las variables que la determinan, para lo cual se organizó una recolección de datos de tipo transeccional (Sampieri et al., 2003), con encuestas que se aplicaron electrónicamente en un solo tiempo a profesores, algunos directivos y algunos facilitadores de las preparatoria de la clase de inglés.

Diseño

Delimitado el problema, se propuso el siguiente diseño:

- 1.- Revisar el pasado (Sampieri et al., 2003) para construir el presente, tratando de prevenir errores, ampliar el horizonte del estudio y, sobre todo, crear un marco de referencia

para interpretar los datos. Por ello, un punto importante fue tratar de profundizar en el tema a través de la investigación bibliográfica y la revisión de documentos institucionales relacionados con el tópico.

2.- Establecidos los objetivos de la investigación y planteadas las preguntas de ésta, fue muy importante la construcción de los instrumentos para recolectar la información que pudiera responder a las preguntas. Para ello fue necesario dirigir las preguntas (Ruiz, 1999) a preferencias, percepciones y actitud de profesores, administradores y facilitadores en torno a la implementación de la técnica de AC en el sistema ITESM.

3.- Recolección de datos. Las encuestas se aplicaron de forma electrónica, considerando el tamaño y distribución geográfica de la muestra, la cual incluyó los 32 campus distribuidos a lo largo de la República Mexicana que ofrecen programas de preparatoria, y cuentan, dependiendo de la población estudiantil, con un coordinador o director del área de inglés y un promedio de entre ocho a quince profesores.

4.- Análisis e interpretación de datos. Categorizando los resultados dentro de los cuatro rubros de dilemas seleccionados (el conceptual, social, pedagógico e institucional), y contrastando la información con el marco de referencia presentado, se buscaron coincidencias que pudieran dar luz a los posibles factores que intervienen y determinan la implementación de AC.

5.- Como resultado de las conclusiones se realizaron sugerencias y recomendaciones que puedan facilitar la transición de los modelos anteriores a los nuevos.

3.2 Método de Recolección de Datos

Considerando que el estudio realizado es de carácter cualitativo y buscó analizar las opiniones y condiciones en que se está implementando el aprendizaje colaborativo dentro del sistema ITESM, se seleccionó como instrumento para la recolección de datos unas encuestas electrónicas de tipo estratificado dirigidas a maestros, directivos y personal que apoyan la capacitación de profesores del sistema ITESM. Por ello, se buscó que las preguntas estuvieran claramente estructuradas para evitar la ambigüedad y confusión. en las respuestas que en una entrevista presencial se pueden evitar con el apoyo del entrevistador (Sampieri et al., 2003). En la primera parte de las encuestas se formularon preguntas de tipo cerrado (si/no), las cuales son más sencillas de contestar, además ayudan a reducir el tiempo de las encuestas y facilitan el manejo de la información al momento de clasificar los datos. Aunado a estas preguntas, se agregaron algunas preguntas abiertas que buscaron la opinión personal de los maestros y sus percepciones sobre la implementación de AC. La idea de estas encuestas fue profundizar a través de las percepciones de los maestros, en diferentes posibilidades que puedan dar luz a la investigación. Como comenta Sampieri, et al. (2003), las preguntas abiertas brindan la oportunidad al encuestado de exponer sus puntos de vista y expresarse con más detalle.

Cada encuesta (para cada grupo) fue diseñada, por un lado, con preguntas dirigidas a recoger las percepciones y experiencias de los profesores y personal de capacitación sobre la implementación de AC dentro del sistema ITESM; y, por otro, para verificar cómo se está implementando la técnica y si realmente se está utilizando en los salones de clase. Como

parte de esta entrevista se solicitó también una biografía profesional y personal (muy breve) con el propósito de obtener información sobre la historia social y profesional de los profesores. Se adjuntan las preguntas y ejemplos de cada tipo de encuesta al final del reporte (Anexos a, b y c.).

La aplicación de las encuestas se hizo utilizando el correo electrónico, considerando que el universo incluía a un total de 32 campus distribuidos a lo largo de la República Mexicana, representados por un coordinador/director; uno o dos facilitadores y un promedio de entre 8 y 15 profesores para cada campus. Conjuntamente, se realizó la revisión de documentos oficiales y el material escrito con el cual la institución valida y apoya la implementación de la técnica dentro del sistema (programas curriculares, material de apoyo para los facilitadores). Los artículos incluidos en la página de la Vicerrectoría Académica se analizaron, tratando de encontrar áreas de oportunidad que puedan mostrar los factores que han determinado el actual estatus de la implementación de AC.

3.3 Definir el universo

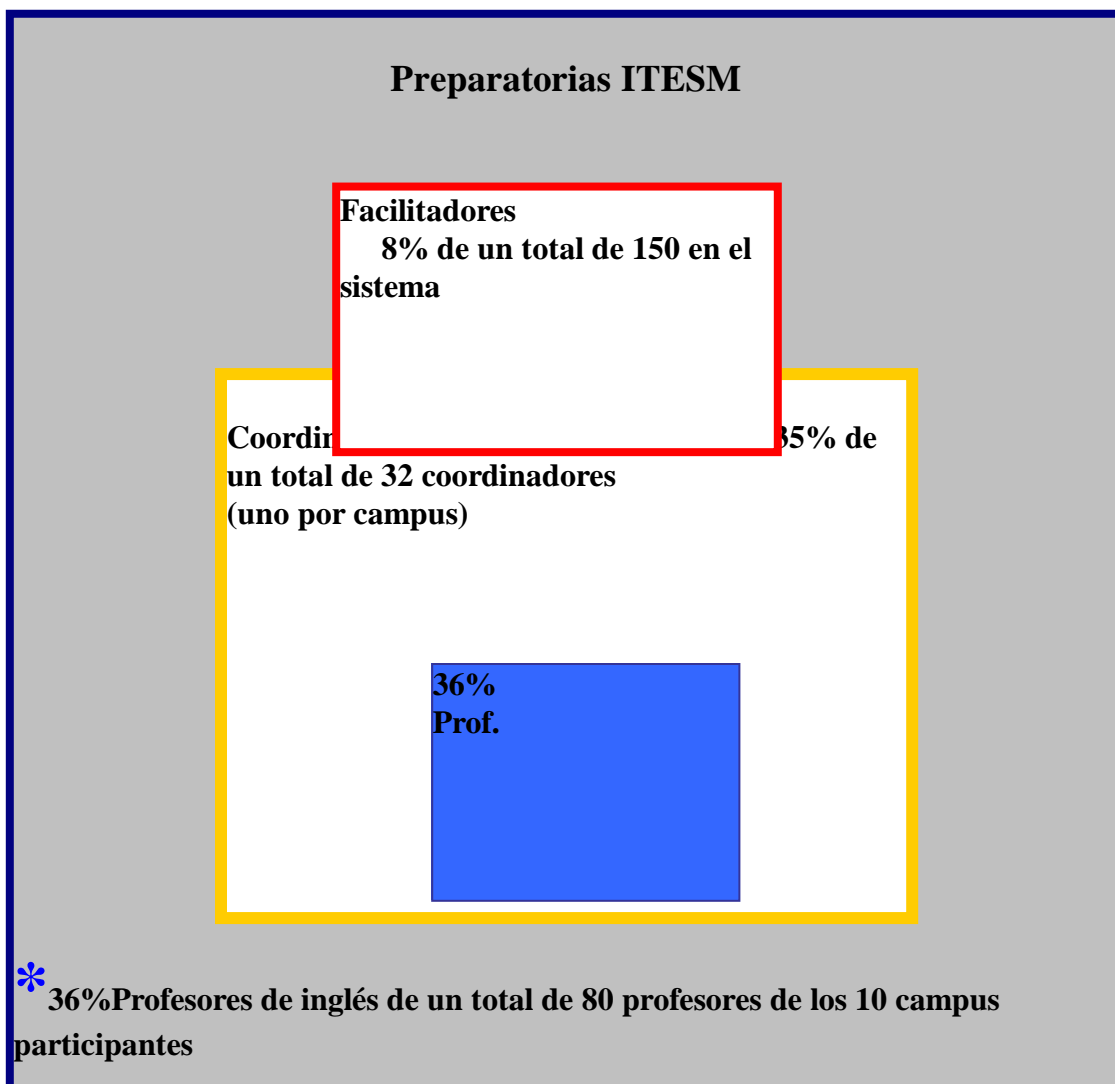
Para realizar el estudio se seleccionó una población de casos típicos, constituida por los maestros de inglés de las preparatorias del sistema ITESM (Sampieri et al., 2003) considerando que no se desea generalizar, sino solamente analizar el fenómeno en profundidad y detalle. En esta población se incluyó a todos los maestros hombre y mujeres, nacionales o extranjeros, que cuando menos tengan un semestre impartiendo clases de inglés en el nivel preparatoria del Sistema ITESM con la técnica didáctica de AC.

El sistema ITESM está dividido geográficamente en seis diferentes zonas: Zona Centro Sur, Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Zona Metropolitana de Monterrey (VEMAE), Zona Metropolitana del Estado de México, Zona Norte y Zona Occidente. En las diferentes zonas, dependiendo el tamaño del campus y población estudiantil se pueden localizar diferentes preparatorias que suman un total de 32 dentro del Sistema, teniendo en cuenta que el campus Cuernavaca no ofrece este servicio, algunas de las cuales se organizan con un Director de Departamento o Coordinador.

Cada Director o Coordinador fue invitado a participar en el proyecto, considerando que además de impartir clases de inglés, ellos representan la voz de la institución al ser los encargados de organizar y dar seguimiento a las diferentes actividades que se realizan dentro del área académica. Por lo anterior, se les invitó a contestar la encuesta y a seleccionar aquellos profesores que tuvieran cuando menos un semestre dentro del sistema ITESM utilizando AC.

De los 32 campus de preparatorias del sistema ITESM, 10 Directores / Coordinadores, respondieron afirmativamente para participar en el proyecto (ver Fig. 3.3.1), lo cual representa un 40 por ciento del total de grupo de Directores/coordinadores. A su vez, cada uno de ellos (los 10 directores) remitió una lista de sus profesores de inglés, que varió en número dependiendo del tamaño del campus. La lista final sumaba un total de 80 profesores impartiendo clases de inglés en los 10 campus participantes. De esta lista de 80 profesores, 29 contestaron las encuestas del estudio, lo cual representa el 36 por ciento del grupo de profesores de los 10 campus participantes. Al mismo tiempo, se aplicaron encuestas a un total de 12 facilitadores de los 150 facilitadores que tiene el sistema ITESM, lo cual representa un ocho por ciento del grupo de facilitadores (ver Fig.3.3.1).

Universo del estudio Fig. 3.3.1



Capítulo 4. Resultados

Para llegar a un análisis y evaluación sobre la comprensión e implementación de AC en el sistema educativo y las causas que lo determinan se consideró en el análisis la presencia de los tres diferentes tipos de grupos de aprendizaje en las actividades planeadas por el profesor (grupos base, formales e informales), para de allí poder distinguir un aula con el uso de la técnica de trabajo por equipo o una que verdaderamente utiliza el aprendizaje colaborativo, no se hace distinción con el trabajo cooperativo. Dada la importancia que tiene sumergir a los alumnos en el proceso completo, para que entiendan la técnica como sugieren Johnson et al. (1999).

4.1 Resultados

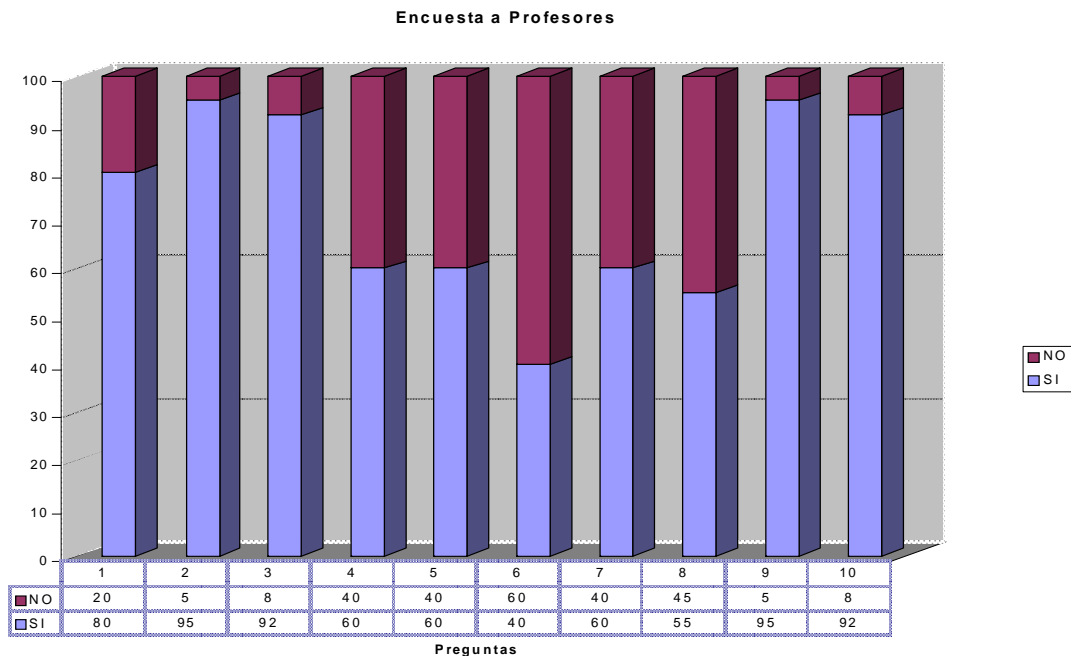
De las encuestas enviadas a los 32 campus del sistema, 10 coordinadores respondieron. De 80 profesores que fueron remitidos por los coordinadores, 29 profesores de inglés contestaron la encuesta. Además, de 150 facilitadores que recibieron la invitación, 12 apoyaron el estudio.

Profesores

Los resultados de las encuestas del grupo de profesores (Anexo 4-a y b); reportaron en su primera pregunta que un 60 por ciento del grupo que contestó la encuesta. cuenta con estudios profesionales en el área de inglés y un 40 por ciento cuenta con estudios

profesionales en otra área, y con varios años de experiencia en la enseñanza del idioma inglés. En la sección de preguntas cerradas, (si/no) las respuestas se agruparon en afirmación o negación por porcentajes para cada pregunta y se muestran los resultados en la siguiente figura (4.1.1).

Fig. 4.1.1 Encuesta de Profesores



1. ¿Tiene estudios profesionales en el área de aprendizaje?
2. ¿Ha recibido capacitación formal en la enseñanza de AC?
3. ¿La capacitación en AC fue recibida en el extranjero?
4. ¿La capacitación recibida fue suficiente para implementar la técnica en su salón de clase?
5. ¿Ha recibido apoyo para elaborar sus actividades colaborativas posterior al curso de capacitación?

6. ¿Trabajan colaborativamente los profesores de su preparatoria en la planeación de cursos, exámenes y toma de decisiones de la academia?
7. ¿Ha podido implementar la técnica de AC con éxito en sus clases de inglés?
8. ¿Es fácil planear actividades colaborativas en la enseñanza del inglés?
9. ¿Son las actividades colaborativas útiles para los alumnos en el aprendizaje del idioma inglés?
10. ¿El aprendizaje colaborativo está considerado dentro del currículo de inglés?

En las preguntas abiertas, del mismo grupo (Anexo 4-b), el 90 por ciento de los maestros mostraron estar muy satisfechos y contentos con la técnica y su filosofía. El 75 por ciento de la población dice trabajar exclusivamente con grupos formales e informales y no con grupos base, de los cuales 40 por ciento comenta que es más fácil el trabajo con grupos informales, que con los formales.

En relación con la pregunta de opinión sobre: ¿Cuál rol es más exitoso para el aprendizaje, aquel que va centrado en el alumno o en el profesor y por qué?, solamente un 35 por ciento aceptó que es bueno el aprendizaje centrado en el alumno. El otro 30 por ciento dice que sí es bueno, pero que la relación debe de ser 50-50. El 35 por ciento restante opinó que es bueno el aprendizaje centrado en el alumno, pero que siempre es bueno que el profesor apoye especialmente en los temas nuevos, ya que, solos, los alumnos no pueden entenderlo.

Cuando se les preguntó si consideran que la técnica ha sido implementada con éxito en sus clases, sólo un 10 por ciento confirmó que sí. El 25 por ciento del grupo comenta que sólo les funciona con los grupos informales. Un 10 por ciento dijo que la técnica no ha

funcionado por la edad y responsabilidad de los estudiantes. Y un 55 por ciento dijo que no del todo, ya que los alumnos no pueden aceptar ni creer que pueden aprender de sus compañeros. Algunos de los comentarios fueron que la técnica especialmente es difícil para alumnos de primeros niveles de inglés.

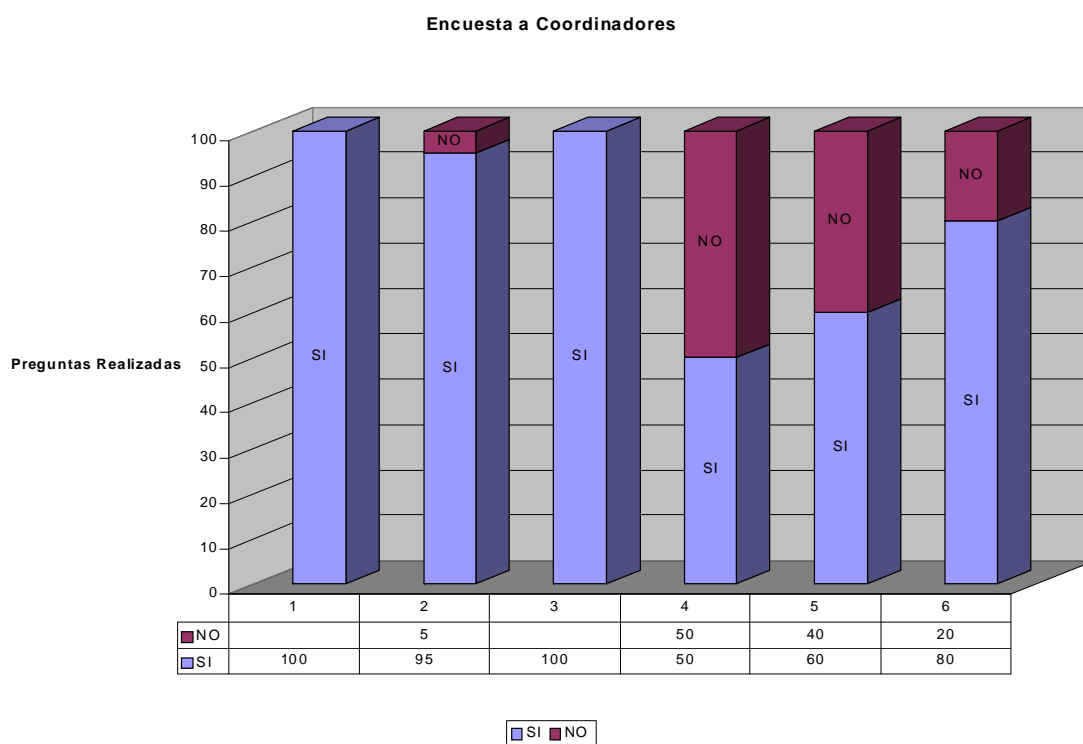
Un comentario muy interesante en esta pregunta fue el de una maestra que da clases en diferentes tipos de programas. Ella hizo una comparación con las preparatorias biculturales y las interdisciplinarias y dijo que, por lo general, a ella no le funciona AC en las preparatorias biculturales; sin embargo, en las preparatorias interdisciplinarias sí. Ella considera que en las preparatorias interdisciplinarias, la implementación ha sido más fácil, ya que los profesores de las diferentes disciplinas se reúnen para diseñar actividades comunes a diferentes áreas de aprendizaje; y, posiblemente, por esta razón la técnica funciona.

Coordinadores/ directores de área

En las encuestas para coordinadores y directores de área (Anexo 5-a y b): en la pregunta sobre el número de profesores que tiene a su cargo cada coordinador y el número de sus profesores que utilizan la técnica, sólo dos de los coordinadores aseguraron que el total de sus profesores utilizaban AC. El 80 por ciento de ellos dijeron que no todos y uno de ellos comentó que en su campus, se cambió el material didáctico y que por ello, al momento, nadie estaba ocupando la técnica, aún cuando en las respuestas cerradas, 90 por ciento de ellos aseguraron que se utiliza AC como la técnica base de los cursos de inglés (Ver Fig.4.1.2).

En las preguntas cerradas, al igual que con el grupo de profesores, se sacó el porcentaje de afirmaciones y negaciones a cada una de las preguntas y se presentan los resultados en la siguiente figura (4.1.2)

Fig.4.1.2. Encuestas a Coordinadores



1. ¿Se utiliza AC como estrategia de aprendizaje en el área a su cargo?
2. ¿Se utiliza AC como la técnica didáctica base de los cursos de inglés?
3. ¿Considera AC como una herramienta necesaria en el área a su cargo?
4. ¿Existe alguna estrategia o programa por niveles que asegure la implementación de AC a los programas curriculares de su área?
5. ¿Realiza usted un seguimiento para asegurar el uso de AC en su área?
6. ¿Utiliza AC como estrategia de trabajo con los profesores de su área para tomar decisiones o acuerdos?

Cuando se les preguntó en las preguntas abiertas a los coordinadores que si se ha establecido AC de forma exitosa, sólo un 20 por ciento contestó afirmativamente. Un 75 por ciento dijo que no, explicando diferentes razones como la resistencia al cambio, falta de tiempo para el diseño de actividades, falta de interés y falta de capacitación y apoyo con ideas para la implementación. El 5 por ciento restante dijo que sólo se ha implementado parcialmente debido al poco interés de los profesores.

En la última pregunta sobre lo que se requiere para lograr el éxito en la implementación, el grupo explicó que es necesaria la planeación de cómo implementar la técnica, dosificando o escalonando su implementación y dando una mayor supervisión. Uno de los coordinadores comentó que él considera que la técnica se está desvirtuado, ya que platicado con diferentes maestros y alumnos, él se ha dado cuenta de que no le dan la debida importancia a los cinco elementos de AC (interdependencia positiva, responsabilidad y la reflexión o procesamiento de grupo, principalmente) y que en muchas ocasiones ni siquiera lo entienden.

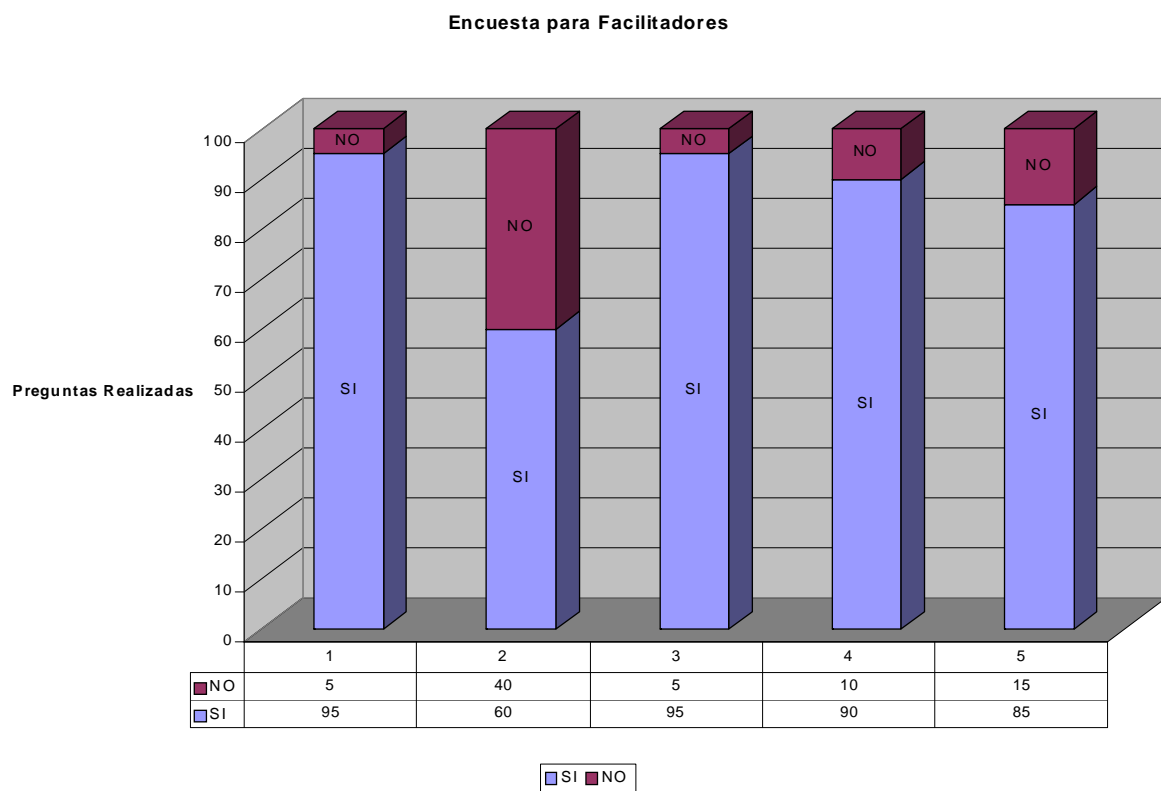
También se puede agregar que el grupo consideró importante la supervisión y planeación de actividades específicas al área trabajando en colaboración con otros profesores.

Encuestas para facilitadores

En las encuestas para facilitadores (Anexo 4.6a y b) se recibieron respuesta de 12 facilitadores de un grupo de 150. Los cuales contestaron a las preguntas cerradas como se

muestra en la siguiente figura (4.1.3). Las preguntas fueron categorizadas por porcentajes de afirmaciones y negaciones, como en los grupos anteriores.

Facilitadores (Fig.4.1.3.)



1. ¿Cuenta con un programa de contenidos y horarios para capacitar para capacitar a los profesores en AC?
2. ¿Es adecuado el tiempo establecido para la capacitación de AC?
3. ¿Cuenta con tiempo para apoyo y seguimiento a los maestros después del curso?
4. ¿Aconsejaría usted un curso de AC* dirigido al aprendizaje del inglés como segunda lengua para facilitar el aprendizaje?

5. De acuerdo a lo que usted ha percibido ¿Es fácil para los maestros aceptar AC como parte de sus estrategias de enseñanza?

En las preguntas abiertas (Anexo 6-a y b). El 65 por ciento de los facilitadores comentó que no es adecuado el tiempo del curso. El 95 por ciento respondió que no puede dar seguimiento ni apoyo por falta de tiempo, principalmente. Un 80 por ciento de ellos recomendó como adecuado realizar cursos dirigidos por áreas.

Cuando se les preguntó que si consideran fácil convencer a los maestros de las bondades de AC, el 100 por ciento comentó que sí lo es al momento de dar el curso, pero que a la hora de la implementación es diferente, ya que se requiere de un seguimiento y apoyo que muchas veces no reciben los profesores (Ver Fig.4.1.3.).

En cuanto a cómo se realiza la supervisión, el 85 por ciento del grupo reportó que el sistema solicita dos sesiones de supervisión. Uno de ellos comentó que además él organiza a sus profesores para que trabajen por pares y se den seguimiento; y otro comentó que hace que sus profesores diseñen las actividades de forma colaborativa en grupo y ellos mismos se observan bajo la supervisión del instructor. Un 10 por ciento reportó que sólo puede asistir una vez a hacer las observaciones por cuestiones de tiempo. Un 5 por ciento comentó que ya acreditado el curso no hay supervisión.

En relación con la pregunta abierta sobre los obstáculos más comunes que encuentran los maestros para implementar AC: un 40 por ciento del grupo coincidió en decir que los salones no están adaptados para la técnica. Un 30 por ciento reportó como problema el manejo de alumnos y control de grupo. Un 30 por ciento reportaron como obstáculo, el tiempo tan corto que se tiene para cubrir los programas tan extensos, aplicar las técnicas y

diseñar las actividades adecuadas. Aunado a estas coincidencias, resaltaron comentarios como los siguientes: los maestros no entienden el uso de los grupos base; al no poder aplicar rápido la técnica, éstos se desmotivan y muestran resistencia. Uno de ellos comentó que es muy importante que sus líderes participen con ellos en el cambio para poder aprender haciendo como una comunidad institucional

Sólo un 20 por ciento de los facilitadores refirió seguir alguna estrategia de seguimiento y apoyo a sus profesores. El 95 por ciento estuvo de acuerdo que vivir la experiencia de AC en una comunidad colaborativa de trabajo sería de mucha utilidad.

Por último en la pregunta sobre qué se requiere para lograr el éxito en la implementación de AC. Un 40 por ciento del grupo coincidió en que la voluntad es lo más importante, combinado con una adecuada capacitación y seguimiento. Un 20 por ciento opinó que es importante tener cursos bien rediseñados y con actividades adecuadas en tiempo y forma. Un 10 por ciento comentó sobre la importancia de los salones de clase. Un 10 por ciento comentó sobre la importancia en la planeación curricular por parte de la institución; y el 20 por ciento restante dijo que es importante vivir AC a diario a todos niveles con administradores, maestros y alumnos.

4.2 Discusión

4.2.1. El dilema social.

Los resultados mostraron un grupo de profesores muy homogéneo, formado en su mayoría por docentes con preparación profesional en el área de aprendizaje o, cuando menos, con estudios profesionales y experiencia en la docencia del inglés durante varios

años. Esto permite calificar al grupo como suficientemente preparado para abrirse a una nueva implementación como comenta Windschitl (2002).

Sin embargo, a pesar de estos resultados se puede observar cierta resistencia a los nuevos modelos, por los comentarios que hacen los facilitadores, cuando un 60 por ciento de ellos aseguran que el tiempo no es suficiente para lograr un verdadero cambio en las ideas de los profesores. De hecho, uno de ellos sugirió que la capacitación debería hacerse en etapas, con intervalos mayores, para permitir que el profesor experimente, reflexione e interiorice el proceso. Estos comentarios coincidieron con el de varios profesores y coordinadores en las entrevistas de preguntas abiertas (Anexos 4-b y 5-b). Esta coincidencia permite reflexionar sobre una posible resistencia observada por los facilitadores en sus alumnos, la cual no se resuelve solamente con la asistencia al curso.

Otra idea que cabe analizar es la que apoyan un 55 por ciento de los maestros cuando dicen que la implementación no ha sido exitosa, ya que los alumnos no creen poder aprender de sus compañeros. Por un lado, los comentarios de los maestros dejan ver la resistencia natural de los alumnos a los nuevos modelos, pero más importante aún es ver que a través de esa resistencia de los alumnos, se refleja una resistencia de los maestros cuando aceptan estas ideas en torno a la estrategia. Como explica Bandura (1986) en el aprendizaje social: el aprendizaje se puede dar por modelado, es decir, los maestros sirven de ejemplo a los alumnos en su proceso de aprendizaje, por lo que sí los alumnos piensan así se debe a que los maestros tampoco creen que los alumnos puedan aprender de sus compañeros. Idea que se ve soportada por los propios maestros cuando sólo el 35 por ciento de ellos aceptó el rol centrado en el alumno, y el 65 por ciento restante reportó preferir una relación de enseñanza autoaprendizaje de 50-50, o, cuando menos, una relación en donde el profesor

siga dirigiendo la enseñanza de los nuevos temas. Muchos de los profesores en la encuesta argumentan que si solo se centra el aprendizaje en el alumno, los objetivos de aprendizaje no pueden ser alcanzados. Esta situación demuestra claramente el dilema social que sufren alumnos y maestros en una nueva implementación.

Prueba de ello es también el estudio que la propia institución reporta en su boletín, sobre la implementación de AC en la preparatoria del campus Sinaloa. En el cual, como se citó en el marco teórico, se reporta que a pesar de la planeación escalonada de la implementación, los resultados parecen ser insuficiente por las diferencias de opiniones y desacuerdos en las de ideas y conceptos que los alumnos y profesores tienen sobre el nuevo modelo.

Parece ser, por estas apreciaciones, que son las diferentes ideologías y desacuerdos de cada uno de los miembros que participa en la implementación, los que frenan su adecuado uso y desarrollo.

Otro punto interesante que resalta con relación a este rubro son los comentarios de los profesores con relación al tiempo, cuando expresan que la estrategia no se ha implementado exitosamente, argumentando entre sus razones, el tiempo en la preparación de las actividades y el tiempo para cubrir los programas curriculares tan extensos. Situación que como Collinson y Fedoruk (2001) demuestran, es utilizada como un pretexto en muchas ocasiones, cuando en realidad es el temor natural y la resistencia al cambio la razón más importante.

4.2.2. El dilema conceptual

A pesar de que el 97 por ciento del grupo de maestros (Anexo 4-a) estuvo de acuerdo en la utilidad de AC y mostró apertura, sólo un 10 por ciento refiere utilizar la estrategia completa con los tres diferentes tipos de grupos de trabajo colaborativo (base, informales y formales). Un 40 por ciento dice manejar sólo los grupos informales, en donde por el tipo de actividad y tiempo de la misma no se puede monitorear y evaluar la responsabilidad individual adecuadamente ni el proceso de grupo (a los cuales se refiere la estrategia). Un 47 por ciento —dijo— trabaja solamente los grupos formales e informales, y el otro 10 por ciento restante no la utiliza o no contestó. Esto permite resaltar dos situaciones: primeramente, aun cuando los maestros mostraron apertura a la técnica, punto reconfirmado en los comentarios de los facilitadores (Anexo 7-b), aún existe una falta de comprensión de lo que significa la técnica a nivel conceptual como comenta Windschitl (2002). Esto se ve claramente demostrado cuando no respetan las indicaciones y pasos de la técnica en la implementación en sus clases, posiblemente por desconocimiento de su importancia. Por otra parte, muy probablemente, por esa falta de comprensión, los profesores están confundiendo y desvirtuando el uso de la estrategia de aprendizaje colaborativo con el simple manejo de trabajos en equipos que refiere Johnson et al. (1999), ya que como se puede observar en los resultados, sólo un 10 por ciento del grupo (Anexo 4-b) reportó utilizar los tres diferentes tipos de grupos (informales, formales y base). Lo que podría explicar, por otra parte, la diferencia de resultados entre las preguntas cerradas y abiertas en relación con la implementación de AC, considerando que en las preguntas cerradas el 65 por ciento de los profesores reportó haber implementado con éxito la técnica

de AC (Anexo 4-a). Sin embargo, en los comentarios de los maestros (Anexo 4-b) de las preguntas abiertas, sólo un 10 por ciento del grupo reportó que ha sido un éxito la implementación de AC y un 25 por ciento refirió haber tenido éxito sólo con los grupos informales, agregando que en el trabajo con grupos formales es difícil monitorear el trabajo de los alumnos y su responsabilidad, lo que demuestra que posiblemente a cualquier actividad por equipo la consideran aprendizaje colaborativo.

Con relación a este mismo punto, otro comentario importante es cuando se les pregunta a los profesores sobre el éxito de la implementación y un 55 por ciento de ellos afirman que la implementación no ha sido exitosa, debido a que los alumnos no le dan importancia al trabajo individual y relegan el trabajo de grupo en unos cuantos. Realidad que demuestra no ha habido una comprensión clara de los conceptos. Cuando los grupos son bien monitoreadas en el aprendizaje colaborativo, las actividades y rúbricas de evaluación son bien diseñadas y el rol del profesor como facilitador es bien manejado como propone Johnson et al. (1999), estas situaciones pueden ser bien controladas.

4.2.3. El dilema político

El dilema político, es aquel que se refiere a las políticas institucionales y administrativas que rodean una implementación. Con relación a este rubro, se puede comentar que aún cuando el 50 por ciento de los profesores comentan que se utiliza el trabajo colaborativo entre colegas (Anexo 4a), la respuesta se ve contradicha en las preguntas abiertas (Anexo 4b) cuando dicen que la implementación ha sido difícil por que después del curso, según comentaron muchos de los maestros, los maestros no reciben una

adecuada supervisión o ayuda en el proceso de la elaboración de sus clases y que en muchas ocasiones no tienen con quien resolver sus dudas. Con relación a esto algunos de ellos sugieren además, que sería mejor si los cursos se hicieran específicos con ejemplos para cada área académica, en donde los maestros aprendieran haciendo con otros maestros.

A este punto Johnson et al. (1999) comentan que el 85 por ciento del comportamiento de una institución en una implementación tiene que ver con la estructura de la organización y no con la naturaleza de los individuos incluidos en la organización. Agregando que cuando una institución funciona de forma colaborativa, los estudiantes trabajan colaborativamente, la facultad de maestros trabaja colaborativamente y así los administradores (Johnson et al., 1994). Cada nivel soporta y anima a cada nivel. El uso de aprendizaje colaborativo puntualizan los autores, toma lugar dentro de un contexto organizacional. Si el contexto de la organización (institución) enfatiza sus programas en la producción masiva, entonces esta estructura trabaja en contra del aprendizaje colaborativo.

Esta contradicción en los resultados posiblemente se deba a una confusión conceptual entre lo que es trabajar en una comunidad colaborativa y el simple trabajo por pares o equipos en la toma de decisiones o preparación de exámenes que muchos maestros creen es una actividad colaborativa.

Por otra parte, retomando la información y referencias bibliográficas que ofrece la institución en su página electrónica (<http://www.sistema.itesm.mx/va/>), aun cuando —como se comenta con anterioridad en el marco teórico— en los documentos se sugiere como uno de los objetivos de la implementación extender la experiencia colaborativa de los grupos pequeños en cada aula, a las sesiones plenarios y así a la comunidad institucional, la realidad es que la institución no marca una dirección de cómo implementar AC y deja en manos de

los profesores la decisión sobre cómo deben conducirla. Cabe mencionar también al respecto de esta información, que de hecho, el manual que los facilitadores usan para enseñar AC basado en el trabajo de (Johnson et al., 1999) presenta AC como una estrategia educativa y no como una técnica para ser utilizada de vez en cuando.

En relación con esta observación es importante recordar los comentarios de Beer (1990) sobre las razones de fracaso de muchos programas de implementación y mejora: Él explica que en la mayoría de los casos el fracaso se debe a que los programas son guiados en el desarrollo individual de actitudes, que al darse en varias personas, producirán cambios en la organización. Situación similar se observa en la forma en que se sugiere en los documentos del ITESM la implementación. Sin embargo, Beer agrega que el proceso debe ser completamente opuesto: la forma más efectiva de realizar una implementación es poner a las personas en el nuevo contexto, el cual apoyará los nuevos roles, responsabilidades y relaciones entre el grupo. De lo cual se deduce y confirma lo que (Johnson et al., 1999) también sostienen. Para lograr un verdadero trabajo colaborativo debe de existir una estructura institucional igual.

Por lo anterior, se puede decir que aún cuando la información es bastante completa con relación a cómo implementar AC como estrategia, no existe una línea clara por parte de la institución que apoye la implementación como tal. Ahora bien, considerando que no sea ese el objetivo de la institución (establecer AC como estrategia) un punto que se puede resaltar es el hecho de que la información sobre AC como técnica es casi nula y no muy clara en estos documentos. De hecho en la misma información se presenta una nueva propuesta de capacitación con el curso de PHD en el cual se incluyen las diferentes técnicas y en donde

nuevamente AC se ve más por parte de la institución como una posible estrategia institucional.

Por otra parte, cabe agregar que revisando el currículo institucional y en base a los comentarios de los maestros, se observa que no existe en los documentos institucionales un plan escalonado y organizado de implementación que ayude a introducir AC en la institución de forma organizada, sólo se presentan sugerencias y ejemplos de actividades, pero no los pasos a seguir, como se da en el caso de la propuesta del campus Sinaloa. Esta situación demuestra nuevamente por otra parte que no existe un verdadero trabajo colaborativo institucional de que unifique las decisiones entre los diferentes campus. Condición de la cual deriva la diferencia de opiniones y la diferencia de cómo se maneja la implementación en cada campus. A este punto, nuevamente, Beers (1990) comenta que debe existir un plan escalonado, en donde la colaboración total del grupo es importante aunado a una visión clara de sus líderes.

Revisando el currículo de las clases de inglés, efectivamente como algunos profesores comentaron (Anexo 4-b) sólo se menciona o sugiere utilizar el aprendizaje colaborativo dentro del currículo de cada curso. Pero en ningún curso se planea su implementación o se explica con claridad cómo manejarlo. Situación que sería fácilmente manejada considerando que las clases de inglés se imparten por niveles. Por ello, tomando en consideración la opinión de (Johnson et al., 1999) se considera que al tratar de aplicar diferentes técnicas sin que la institución tome una dirección o un programa claro y preciso de cómo implementar en el currículo institucional el uso de AC dificulta el proceso de implementación.

Con relación a este mismo rubro (político) cabe resaltar también la respuesta que dio una de las profesoras con varios años de experiencia en docencia dentro del sistema ITESM. Ella refirió que la implementación de la técnica no ha sido exitosa con excepción de las preparatorias interdisciplinarias donde el trabajo de AC es indispensable. Agregó que posiblemente su éxito se deba a que los profesores de diferentes disciplinas se reúnen para trabajar colaborativamente en el diseño de actividades comunes y que es posiblemente este apoyo y trabajo conjunto lo que ha permitido el éxito de la técnica. Este comentario coincide con dos ideas revisadas en el marco teórico de esta investigación. Por un lado, como comenta Wenzlaff y Wieseman (2004), la mejor forma de aprender es experimentando con el trabajo colaborativo (¿cómo pretende modelar un maestro las actitudes necesarias en AC a sus alumnos si el no ha vivido la experiencia?). Por otra parte, la importancia del trabajo interdisciplinario en AC, lo cual se ve confirmado por Prushiek et al. (2004) en su estudio de implementación de seminarios interdisciplinarios para cubrir objetivos de aprendizaje de diferentes áreas. En él se demuestra que el trabajo interdisciplinario facilita los objetivos de aprendizaje a través del trabajo colaborativo.

4.2.4. El dilema pedagógico

Para finalizar, cabe mencionar el último de los dilemas que revisa Windschitl (2002): el dilema pedagógico, que se refiere a la dificultad en el diseño de nuevas actividades. Se puede decir que aún cuando el dilema puede quedar incluido en la falta de un apoyo por parte de la institución después de la implementación, cabe resaltar su relevancia en esta investigación en los comentarios de los profesores (Anexo 1-b) cuando se les preguntó si ha sido fácil implementar AC dentro de su clase. Por una parte, se observó en las respuestas

cerradas que casi un 60 por ciento opinó que sí. Sin embargo en las preguntas abiertas comentaron que es más fácil diseñar actividades con grupos informales, ya que las actividades formales requieren de mucha preparación, en diseño y rúbricas. De lo anterior se puede entender que cuando opinaron que sí es fácil realizar actividades, posiblemente se refirieron a las actividades informales que se preparan en los cursos, las cuales no son tan elaboradas en rúbricas específicas.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

De los resultados obtenidos se pudo concluir como comenta Windschitl (2002) que la implementación de AC en las clases de inglés de las preparatorias del sistema ITESM efectivamente se ve enmarcado dentro de cuatro dilemas o rubros: el dilema conceptual, el dilema social, el dilema pedagógico y el dilema político. Considerando, el dilema político uno de los más importantes por ser el que se ve determinado por las decisiones de la institución, ya sea por la no muy clara definición que presenta para implementar la técnica, posiblemente la forma en que se está manejando la comunicación y distribución de la información o la interpretación que los líderes de la institución le están dando a la implementación, cada una de estas situaciones son, como señala Beers (1990) un factor determinante en la implementación.

Otro dilema no menos importante, que va de la mano con las políticas y programas establecidos para la implementación, es el dilema conceptual. El cual debe ser cuidadosamente revisado, considerando que la mayoría de los profesores están confundiendo y desvirtuando los conceptos de la técnica de AC con el simple trabajo de equipos o pares que comenta (Johnson et al., 1999).

En cuanto al dilema social, como se reporta en el análisis, el grupo de profesores demuestra ser un grupo muy homogéneo y calificado. Sin embargo y a pesar de su apertura y preparación, por los comentarios y experiencias expresadas, reflejan presentar cierta

resistencia al cambio posiblemente debido a su propio aprendizaje personal e histórico basado en modelos anteriores como sostiene Bandura (1982). No obstante, cabe aclarar que dadas las condiciones y diseño del estudio, y observando los resultados arrojados por los instrumentos se recomienda profundizar en este aspecto con el estudio de casos de maestros, complementarlos con observaciones y entrevistas, para poder asegurar hasta dónde la historia sociocultural de los maestros está determinado la implementación de AC.

En cuanto al dilema pedagógico, la mayoría de los profesores expresan tener problemas en la planeación de las actividades más elaboradas con grupos formales y base, parte de lo cual es resultado del dilema conceptual de los profesores sobre AC. Muchos de ellos no han terminado de entender la filosofía de la técnica; y al no contar con un adecuado seguimiento y trabajo colaborativo con sus colegas, no han encontrado un espacio adecuado para reflexionar y resolver sus dudas.

Con todo lo anterior se puede decir de las hipótesis de esta investigación que la organización institucional y su currículo son factores que han determinado AC como técnica didáctica en las clases de inglés de las preparatorias del Sistema ITESM. Sin embargo, no se puede decir que sean las únicas causas, como comenta Windschitl, M. (2002) una implementación se ve enmarcada por diferentes dilemas y sería muy difícil asegurar que sólo el dilema político está determinando la implementación. La pregunta sería: ¿hasta dónde el dilema social y la propia resistencia al cambio de los administradores y líderes institucionales, determina las decisiones en cuanto a la forma de organizar e implementar AC?

En cuanto a la segunda hipótesis: La historia sociocultural de los profesores ha sido determinante en la implementación de AC como técnica didáctica en las clases de inglés de

las preparatorias del sistema ITESM, aun cuando efectivamente se observa cierta resistencia al cambio por parte de la mayoría de los profesores, se puede decir que por la homogeneidad y preparación de los mismos, no se puede establecer con los resultados de la investigación qué tan determinante resulta está en la implementación. Sin embargo es importante considerar lo que comentan (Johnson et al., 1999), el comportamiento de una institución tiene que ver con la estructura de la organización y no con la naturaleza de los individuos incluidos en la organización.

Para finalizar se puede concluir que de las experiencias y reflexiones recopiladas de los profesores a través de esta investigación se puede decir que la implementación de AC efectivamente se ve enmarcada en los cuatro dilemas que se proponen en la tercera de las hipótesis de la investigación (Windschitl, 2002). Sin embargo, de los resultados de esta investigación se pudo observar que son los factores institucionales (políticos) y sociales, los que más han determinado la implementación de AC como estrategia didáctica en las clases de inglés de las preparatorias del sistema ITESM.

5.2 Recomendaciones

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en este estudio, la primera sugerencia que se puede hacer para poder definir con claridad las necesidades de los profesores en la implementación de AC es el diálogo. Abrir un foro en donde se discutan las experiencias y dilemas vividos en estos cuatro años por maestros, administradores y facilitadores (cuando menos representantes de cada uno de los planteles) en compañía de las autoridades a cargo de la implementación del Rediseño. Sería importante valorar hasta dónde una falta de definición de la dirección que debe adoptar la institución en cuanto a utilizar AC como

técnica o como estrategia está creando la confusión y desvirtuando lo que en realidad es el aprendizaje colaborativo. Para lo cual se recomendaría realizar a nivel de los diferentes campus investigaciones cualitativas con estudio de casos en donde la observación y las opiniones más detalladas de los profesores podrían ayudar a ver con mayor claridad hasta dónde se está desvirtuando la técnica. De los estudios realizados enfocados en los cuatro dilemas que propone Windschitl (2002) reconsiderar la posibilidad de formar comunidades colaborativas de maestros en cada plantel para crecer y apoyarse en el aprendizaje e implementación de AC. Establecer estas comunidades no sólo apoyaría en la implementación de AC; ayudaría, por otra parte, en la homogenización y establecimiento de una dirección más clara de los objetivos del Rediseño. Esto facilitaría alcanzar con mayor holgura y menos desgaste tanto de la población estudiantil como de los profesores los objetivos institucionales y de aprendizaje.

Hablar del currículo institucional, es hablar de un proceso en cambio continuo, por ello no se puede decir que se pueda establecer un currículum fijo y determinado. Sin embargo, vale la pena sugerir una revisión de los programas curriculares; es un hecho que parte de esos currículos se ven modelados por cada profesor en sus aulas; y por esa misma razón las propuestas que homogenizan a la institución deben de ser claras y definidas y estar en constante investigación. Si bien es verdad que no es fácil a nivel administrativo cambiar los contenidos curriculares, valdría la pena revalorar lo que significaría intentar el trabajo interdisciplinario entre los diferentes programas, situación que ya se practica en algunas de las preparatorias con aparente éxito según resultados de ésta investigación. Buscar más que cantidad de actividades, calidad de actividades brindarían una oportunidad y espacios para alcanzar la excelencia educativa que es el objetivo de la institución.

En cuanto al dilema conceptual. Se sugiere, poner más atención en el seguimiento que se les ha dado a los profesores ya capacitados. Considerando las cuestiones de tiempo y cargas de trabajo, que se refieren en esta investigación, el establecimiento de comunidades colaborativas de trabajo sería una herramienta muy útil para facilitar el apoyo entre todos los profesores. El uso de las nuevas tendencias educativas (Tschannen et, al., 1999) motiva a pensar no sólo en cómo los alumnos aprenden ahora.

Por otra parte, es importante analizar cómo las escuelas aprenden. La forma de aprender en las comunidades educativas modernas es a través de la colaboración entre colegas, considerando que muchos de los maestros no tienen el tiempo o deseo de seguir asistiendo a escuelas. Por otro lado es en este trabajo colaborativo como se puede crecer e investigar dentro del propio proceso y contexto institucional. Situación que por el tamaño de la institución y distribución geográfica debe ser seriamente considerada en la implementación. Como sostiene Fauske (1993) una de las situaciones que facilita una implementación es establecer buenos canales de comunicación, en donde la colaboración es un instrumento esencial. Considerando la distribución Geográfica de los diferentes campus, la supervisión y seguimientos en una implementación son muy difíciles y fácilmente desvirtuables si no se trabaja de forma cuidadosa y organizada.

Otra idea a considerar en el dilema pedagógico, como se ha visto en la investigación, es el hecho de que las confusiones pedagógicas son consecuencia de la forma en la cual se han establecido los programas de capacitación y seguimiento. Aun cuando los maestros consideran haber entendido toda la información que les proporcionan los cursos de capacitación es importante recordar que es haciendo como realmente se aprende. Como señala Wenzlaff y Wieseman (2004), el aprendizaje de los maestros necesita ser

contextualizado en sus salones; los maestros aprenden haciendo y viendo cómo otros maestros enseñan. Se sugiere, utilizando también los grupos de colaboración, organizar programas de preparación de actividades para cada área académica con espacios de reflexión y evaluación sobre los aciertos y errores en su aplicación. Así como la observación de clases reales durante la capacitación.

Otro punto de vital importancia, que se sugiere a partir de esta investigación, es la importancia de hacer participe, por medio de la colaboración, a toda la comunidad institucional, de las decisiones y cambios que requiere una implementación para involucrarlos y generar un compromiso de crecimiento verdadero de todos los miembros de la institución y no solamente de unos cuantos (Tschannen et al., 1999). Para lo cual se sugiere un espacio abierto de continua investigación y reflexión en el cual sean tomadas las opiniones de los miembros de toda la comunidad institucional, alumnos, maestros, facilitadores y administradores, sobre los aciertos que se van logrando en la implementación. Así como también las áreas de oportunidad que deben ser trabajadas para evitar los seis problemas básicos que se presentan en cualquier gestión educativa, el aislamiento docente y desmotivación, la sobrecarga, la competencia desaprovechada, el mito colectivo, el liderazgo y las soluciones inadecuadas, que producen mayor desmotivación y limitan cualquier implementación (Fullan & Hangreaves, 1999).

Como una sugerencia final, se propone también realizar futuras investigaciones, para seguir profundizando en los procesos de implementación: ¿Cuál es la visión que tienen los líderes en relación con AC dentro de la institución?, o, posiblemente, ¿Qué tan eficaz han sido las líneas de comunicación utilizadas para distribuir toda la información que se requiere

en una implementación? Considerando que el tamaño y distribución geográfica de la institución dificultan la comunicación.

Por otra parte y para finalizar, teniendo en cuenta que en fechas recientes la institución ha realizando una revalorización de las estrategias utilizadas en su Misión 2005, para replantear su nueva propuestas para la Misión 2015, se estima importante considerar las reflexiones a las cuales nos conduce esta investigación.

Referencias Bibliográficas y/o Documentales

- Airasian, P. (1997). Constructivist Cautions. *Phi Delta Kappan*, 78, 6, 444-449.
- Ausubel, D. (1983). *Un punto de vista cognoscitivo en Psicología Educativa*. 2° Ed. México: Trillas.
- Bandura A. (1982) *Aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Baeza, P., Cabrera, A., Castañeda, M., Garrido, J., & Ortega, A. (2002). Aprendizaje Colaborativo Asistido por Computador: La esencia Educativa. *Revista digital Contexto Educativo*, 2. Recuperado el 29 de abril del 2004 de <http://contextoeducativo.com.ar/1999/12/nota-8.htm>
- Beer, M. (1990). Why change programs don't produce change. *Harvard Business Review*, 3, 1, 57-73.
- Binkley, N. (1995). Principal role in policy change: mediating language through professional beliefs. *Journal of Educational Administration*, 35, 1, 56-73.
- Blenkinsop, S. & Bailey, P. (1995). *An inquiry into collaboration and subject area integration teacher education*. San Francisco CA. (ERIC Document Reproduce Service No. Ed 388 649).
- Burns, M. & Kappan, D. (2002). From compliance to commitment: technology as a catalyst on communities of learning. *Education Journal*, 84, 3, 221-253.
- Collinson, V. & Fedoruk, T. (2001). "I don't have enough time": teacher's interpretation of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39, 3, 266.
- Chang, W. (2004). A cross-cultural case study of a multinational training program in the Unites States and Taiwan. *Adult Education Quarterly*, 54, 3, 174.
- Cremin, L. (1961). *Transformation of school: Progressivism in American Education*. New York: Vintage Books.
- Cristol, D. (2003). *Bring Context to Mentoring*. Recuperado el 27 de enero del 2005 de <http://www.usca.edu/essays/vo22002/cristol.pdf>.

- Davis, C. (1999). A view from the top on collaboration: School administration perspective on a field-based teacher's education program. *Academic Research library*, 119, 3, 431-437.
- Donna, M & Sheryl, V. (2005). Diversity preparedness in teacher education. *Kappa Delta Pi Record*, 41, 2, 83- 86.
- Fauske, J. (1993). *Five conditions for sustaining cross campus collaboration on teaching and learning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 376 116).
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York. Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A.(1999). *El problema. La escuela que queremos*. Argentina: Amorrortu.
- Glaros, D. (s.f.a). *El aprendizaje colaborativo como técnica didáctica en las preparatoria del ITEM campus Sinaloa*. Recuperado el 4 de Marzo del 2005 de http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/boletin_9/
- Glaros, D. (s.f.b) *Evaluación de la Implementación de la Técnica Didáctica de Aprendizaje Colaborativo en la Preparatoria del ITESM Campus Sinaloa*. Recuperado el 4 de Marzo del 2005 de: http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/boletin_9/
- Johnson, D. & Johnson, R (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school, 2a. Ed.* Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R, & Smith, K (1999). *Cooperation in the collage classroom*. Interaction Book Company.
- Kohn, M. (1999). Relaciones paterno filiales y clase social. *Sociología de la educación*, 5, 1, 671-683.
- Martin, K. (1995). *Teacher's collaborative curriculum deliberations*. Educational Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 388646).
- Montes, F. (2002). Enhancing content areas through a cognitive academic language learning based collaborative in South Texas. *Bilingual Research Journal*, 26, 3, 697-717.

- Ornelas, C. (1999). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pajares, F. (1996). The effect of teachers' beliefs on students' academic performance during curriculum innovation. *The High School Journal*, 79, 3, 324-332.
- Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative vs. Cooperative Learning*. Recuperado el 25 de Febrero del 2005 de (<http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>).
- Patrick, D. & Reinhartz, J. (1999). The roll of collaboration in teacher preparation to meet the needs of diversity. *Education*, 119, 3, 338-399.
- Prusiek, J., McCarty, B. & Mc Intyre, S. (2001). Transforming professional development for preservice, inservice, and university teacher through a collaborative capstone experience. *Academic Research Library*, 121, 4, 704- 712.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative Learning Theory and Research*. Connecticut: Praeger Publisher.
- Taylor, S. & Sobel, D. (2002). *Research on the Accountability of Multicultural, Inclusive Teachers Education*. Recuperado el 27 de enero del 2005 de (<http://www.usca.edu/essays/vol22002/taylor.pdf>)
- Tschannen, M., Uline, C., Woolfolk, A. & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. *Journal of Educational Administration*, 38, 3 247-271.
- Valenzuela, R. (2003). *Métodos y Técnicas: El Proceso de Evaluación Crítica de una Investigación*. (pp. 64-139) Recuperado el 23 de Septiembre del 2004 de (<http://cursos.itesm.mx/bin/common/courses.pl>)
- Wenzlaff, T. & Wieseman, K. (2004). Teachers need teachers to grow. *Teacher Education Quarterly*, 31, 2, 113-124.
- William, J. (2001) Classroom conversations opportunities to learn for ESL students in mainstream classrooms. *The Reading Teacher*, 54, 8, 750-757.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and the political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 2, 131-175.

Windschitl, M., & Sahl, K. (2002). Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: the interplay of teacher belief, social dynamics, and institutional culture. *American Educational Research Journal*, 39, 165-205.

Anexos

Encuesta para Profesores (Anexo a)

Lea cuidadosamente cada pregunta antes de contestar. La encuesta se compone de dos secciones. La primera sección de preguntas “falso o verdadero” se puede contestar seleccionando en color amarillo la respuesta deseada.

Ejemplo: ¿Es maestro de Inglés?

(SI) (NO)

1.- ¿Número de años de impartir cursos de inglés en el ITESM?

()

(Poner la letra seleccionada en el paréntesis)

a) 1 año o menos

b) entre 2 y 5 años

c) entre 5 y 7 años

d) entre 7 y 10 años

e) más de 10 años

2. ¿Tiene estudios profesionales en el área de educación?

(SI) (NO)

3. ¿Ha recibido capacitación formal en la enseñanza utilizando aprendizaje colaborativo?

(SI) (NO)

4. ¿La capacitación recibida fue suficiente y clara para implementar la técnica en sus clases?

(SI) (NO)

5. ¿Ha recibido apoyo para elaborar sus actividades colaborativas posterior al curso de capacitación?

(SI) (NO)

6. ¿Trabajan colaborativamente los profesores de su preparatoria en la planeación de cursos, exámenes y toma de decisiones de la academia de inglés?

(SI) (NO)

7.- ¿Ha podido implementar la estrategia de aprendizaje colaborativo con éxito en sus clases de inglés?

(SI) (NO)

8.- ¿Es fácil planear actividades colaborativas en la enseñanza del inglés?

(SI) (NO)

9.- ¿Son las actividades colaborativas útiles para los alumnos en el aprendizaje del idioma inglés?

(SI) (NO)

10.- ¿El aprendizaje colaborativo está considerado dentro del currículo de (SI)
(NO)

Preguntas Abiertas:

1. Escriba lo más brevemente posible su biografía y cómo y cuándo se inicia en la docencia del inglés (no más de 250 palabras).

2. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la estrategia de aprendizaje colaborativo dentro de la enseñanza del idioma inglés?

3. ¿Qué tipo de actividades y cuántas tiene planeadas con AC* (grupos informales, formales y base) en los cursos que actualmente está impartiendo en el ITESM?

4. ¿En su opinión, en la enseñanza del inglés cuál rol es más exitoso para el aprendizaje, aquel que va centrado en el alumno o en el profesor, y por qué?

5.- Comparta en forma breve cuál ha sido su experiencia al implementar el aprendizaje colaborativo en sus clases (exitosa o no exitosa) ¿Por qué, descríbalos?

Encuesta a Coordinadores o Directores de Área de Aprendizaje

(Anexo b)

Lea cuidadosamente cada pregunta antes de contestar. La encuesta se compone de dos secciones. La primera sección de preguntas “falso o verdadero” se puede contestar seleccionando en color amarillo la respuesta deseada.

Ejemplo: ¿Es maestro de Inglés? (SI) (NO)

*A. C = Aprendizaje Colaborativo

1. ¿Se utiliza AC* como estrategia de aprendizaje en el área a su cargo? (SI) (NO)
- 2.- ¿Considera AC* como una herramienta necesaria en el área a su cargo? (SI) (NO)
3. ¿Existe alguna estrategia o programa por niveles que asegure la implementación de AC* a los programas curriculares de su área? (SI) (NO)
4. ¿Realiza usted un seguimiento para asegurar el uso de AC* en su área? (SI) (NO)
5. ¿Utiliza el AC* como estrategia de trabajo con los profesores de su área para tomar decisiones o acuerdos? (SI) (NO)

Preguntas Abiertas

1. ¿Cuántos profesores están a su cargo impartiendo clases de inglés en preparatoria y cuántos de ellos utilizan AC como técnica didáctica?
2. ¿Considera usted de utilidad el uso de AC* en la enseñanza del inglés y por qué?

3. ¿Solicita a sus profesores que se capaciten en AC* para utilizarlo como técnica didáctica en sus cursos de inglés (SI) (NO) y por qué? Describa ampliamente.
4. ¿Después de 4 años de haberse establecido el Rediseño, considera usted que el AC* se ha establecido de forma exitosa, (SI), (NO) dentro del sistema ITESM y por qué?
5. ¿En su opinión qué se requiere para lograr el éxito en la implementación del AC en los cursos de inglés?

Encuesta para Facilitadores (Anexo c)

Lea cuidadosamente cada pregunta antes de contestar. La encuesta se compone de dos secciones. La primera sección de preguntas “falso o verdadero” se puede contestar seleccionando en color amarillo la respuesta deseada.

Ejemplo: ¿Es maestro de Inglés? (SI) (NO)

*A C = Aprendizaje Colaborativo

1. ¿Cuenta con un programa de contenidos y horarios para capacitar a los profesores del sistema ITESM en AC*? (SI) (NO)
2. En su opinión ¿es adecuado el tiempo establecido para la capacitación en AC*? (SI) (NO)
3. ¿Cuenta con el tiempo necesario para dar apoyo y seguimiento a los maestros en la implementación de la técnica AC* después del curso? (SI) (NO)
4. ¿Aconsejaría usted un curso de AC* dirigido al aprendizaje del inglés como segunda lengua, para facilitar la implementación? (SI) (NO)
5. De acuerdo a lo que usted ha percibido ¿es fácil para los maestros aceptar el AC* como parte de sus estrategias de enseñanza? (SI) (NO)

Preguntas Abiertas

1. ¿Es posible (en su opinión) convencer a los maestros sobre las bondades de AC* en los tiempos programados para la capacitación? Describa ampliamente.

2. ¿Cómo se hace la supervisión y cuántas veces asiste a supervisar las clases de sus maestros para dar retroalimentación y apoyo en la implementación de AC?
3. En su opinión ¿cuáles son los obstáculos más comunes que encuentran sus maestros en la implementación de AC* en sus áreas de enseñanza?
4. ¿Utiliza usted alguna estrategia de seguimiento para identificar a los maestros que utilizan la técnica en sus clases, (SI) (NO) y por qué?
5. ¿Considera usted que vivir la experiencia de AC a través de una comunidad de aprendizaje, de maestros y colaboradores de trabajo, facilitaría de alguna manera la implementación de AC* en las clases de inglés del sistema de preparatorias del ITESM?
6. ¿En su opinión qué se requiere para lograr el éxito en la implementación del AC en los cursos de inglés?

Resultados

Encuesta para Profesores. Tabla 4.1a

* Número de encuesta que presenta las observaciones o diferencia en las respuestas

Pregunta	Respuesta	Observaciones	Totales
1. ¿Número de años de impartir cursos de inglés en el ITESM?	a) 1 año o menos: 1,2,8,21,22,26 b) entre 2 y 5 años: 4,9,10,11,13,14,15,16,19,20,23,24, 27, 28 c) entre 5 y 7 años: 3,6,7,25,29 d) entre 7 y 10 año: 12,18 e) más de 10 años: 5,17,		a) 15% b) 55% c) 15% d) 7.5% e) 7.5%

Pregunta	Afirmativo	Negativo	Observaciones	Totales
2. ¿Tiene estudios profesionales en el área de aprendizaje?	2, 3, 4,5,7,8,9,10,11,15,17, 18,19,22, 24. 27, 28, 29	1, 6,12, 13,14, 16, 20, 21, 23,25, 26		80% sí
3. ¿Ha recibido capacitación formal en la enseñanza de AC?	1,2, 3, 4,5,6,7,8,9,10,11, 12,14,15,16,17,18,19, 20,21,22,23,24, 25, 26, 27, 28, 29	13*,	13* su coordinador no lo refirió como capacitado	95% sí 1 no contestó
4. ¿La capacitación en AC fue recibida en el extranjero?	5,12,15,18,	1,2,3,4,6,7,8, 9,10,11,14,1 6,17,19,20,2 1,22,23,24, 25, 26, 27, 28, 29.	*13, no contestó	92% se capacitó en el país 8% en el extranjero
5. ¿La capacitación recibida fue suficiente y clara para implementar la técnica en su clase?	1,2, 3, 6,7,8,11,12,13,15, 16,17,18,19,20,21,22, 23, 26, 27, 29	4,5,,9,10,24, 25, 28*	*13, no contestó * 28 no del todo	60% sí y 40% dicen que no fue suficiente
6. ¿Ha recibido apoyo para elaborar sus actividades colaborativas posterior al curso de capacitación?	1, 3,,11,12,15,16,17, 22,23,	2,4,5, 6, 7,8,9, 10,14,18,19, 20,21,24, 2, 26, 27, 28, 29	*13. no contestó	60% dicen no recibir apoyo 40% dicen que sí
7. ¿Trabajan colaborativamente los profesores de su preparatoria en la planeación	1, 2, 3,7,8, 10,11,14,15,16,17,18, 19,20,21,22,23,	4,5,9,12,13,2 4, 25*, 26, 27, 28, 29	*25. No en el sentido de trabajar	40% dicen que no y 60 % dicen

de cursos, exámenes y toma de decisiones de la academia?			conjuntamente en el diseño de actividades	que sí
8. ¿Ha podido implementar la técnica de AC con éxito en sus clases de inglés?	1, 2, 3,4,6,7,8,12, 10,11,14,15,16,17,18, 19,20,21,22,24, 27*,	5,9,13, 25, 26*, 28, 29	*24, estoy en el proceso. *26 aún no *27 Parcialmente	60% dicen que sí y 40% dicen que no
9. ¿Es fácil planear actividades colaborativas en la enseñanza del inglés?	1, 3, 4, 5, 6,7,8,10,11,12,14, 15,17,19,20,21,22,24, 28	2,9,13,16,24. 25*, 26 27, 29	*25. Por equipo sí, colaborativas no	55% dicen que sí es fácil y 45% dicen que no
10. ¿Son las actividades colaborativas útiles para los alumnos en el aprendizaje del idioma inglés?	2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12,14,15,16,17,18,19, 20,23,21,22,23,24,25, 26,27,28,29	13,	*1. No contestó.	95% opinan que sí
11.- ¿El aprendizaje colaborativo está considerado dentro del currículo de inglés?	1, 2,22, 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, 14,15,16,17,18,20,23, 25*, 27*, 28	13,21, 26, 29*	*19. No sé. *24, solo se recomienda. *25 de forma planificada no *27 se recomienda *29 solo se nombra	92% dicen que sí se considera en el currículo

Preguntas Abiertas a Profesores Tabla 4.1b

Pregunta	Comentarios (%)
1. Escriba lo más brevemente posible su biografía y como y cuándo se inicia en la docencia del inglés (no más de 250 palabras).	Un 60% del grupo refiere haber tenido estudios en el área de inglés desde su infancia en escuelas bilingües o en el extranjero, y posteriormente preparación profesional en programas ESL. El 40% restante refieren ser profesionales en otras áreas del conocimiento, algunos con estudios de inglés desde la infancia, pero con diferentes carreras profesionales y por causas del destino llegaron a la enseñanza del inglés. Todos refieren disfrutar mucho de su práctica.
2. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la técnica de aprendizaje colaborativo dentro de la enseñanza del idioma inglés?	La opinión general (90%) fue en su mayoría buena, consideran AC una herramienta indispensable en el aprendizaje del idioma inglés. Algunos hasta comentan

	que el aprendizaje de una lengua se dificulta si no es con la interacción del otro. Sólo un 10 %, refirió no estar muy de acuerdo con la técnica, y expresaron que utilizaban de preferencia otras estrategias.
3. ¿Qué tipo de actividades y cuántas tiene planeadas con AC* (grupos informales, formales y base) en los cursos que actualmente está impartiendo en el ITESM?	El 85% de la Población reporta trabajar solamente con grupos formales e informales y no los base. Un 40% comentan al respecto que es más fácil manejar los grupos informales que los formales. Un 10% comenta de forma muy general sin especificar qué tipo de actividades realiza que utilizan los tres diferentes grupos (formales, informales, y base). Un 5% no los utiliza o no contestaron. (Entrevistas 13 y 21).
4. ¿En su opinión, en la enseñanza del inglés cuál rol es más exitoso para el aprendizaje, aquel que va centrado en el alumno o en el profesor, y por qué?	35% aceptan el aprendizaje centrado en el alumno como el más importante. Un 30% dicen que debe de ser 50-50. Es decir, tanto centrado en el alumno como en el maestro. 35% opinan que debe de ser centrado en el alumno, sin embargo siempre es necesario el apoyo del maestro para ver un tema nuevo.
5.- Comparta en forma breve cuál ha sido su experiencia al implementar el aprendizaje colaborativo en sus clases (exitosa o no exitosa) ¿Por qué, descríbalos?	Solo un 10% de la muestra reporta que ha sido exitosa la implementación, sin especificar claramente por qué. Un 25% asegura que sólo les ha funcionado con los grupos informales, ya que con los formales es muy difícil monitorear el trabajo de los alumnos. Un 10% asegura que no les ha funcionado por la edad de los alumnos y su responsabilidad; y el 55% restante, dice que no ha sido exitosa del todo. Ya que los alumnos no aceptan que pueden aprender de sus compañeros, no entienden la responsabilidad individual y dejan el trabajo sobre unos cuantos. Un 15 % de este grupo comenta que en especial para los grupos de niveles muy básicos no funciona pues los alumnos aún no saben comunicarse en inglés, uno de los maestros de hecho solicita que se le diera apoyo mostrando un ejemplo concreto de inglés. Otro comentario en este grupo es el de una maestra que dice que no ha sido exitosa la implementación excepto en las preparatorias interdisciplinarias (la maestra da clase en preparatorias biculturales e interdisciplinarias) y comenta que en este tipo de programas la implementación ha sido más fácil ya que los profesores de las diferentes disciplinas se reúnen y diseñan actividades comunes a diferentes áreas del aprendizaje y agrega que es posiblemente esta colaboración entre los maestros lo que ayude al éxito de la técnica.

Resultados Entrevistas para Coordinadores/ Directores de Área Tabla 4.2a

Pregunta	Afirmativo	Negativo	Observaciones	Totales
1. ¿Se utiliza AC* como estrategia de aprendizaje en el área a su cargo?	1*, 2,3,4,5,6,7,8,9, 10		*1. Soy coordinador y facilitador	100% sí
2. ¿Se utiliza AC* como la técnica didáctica base de los cursos de inglés?	1, 2,3,4,6,7,8, 9 10	5,		95% sí y 5% no.
3.- ¿Considera AC* como una herramienta necesaria en el área a su cargo?	1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10			100% sí
4. ¿Existe alguna estrategia o programa por niveles que asegure la implementación de AC* a los programas curriculares de su área?	1, 2,3,4*,8,	5, 6,7, 9, 10	* 4, Sin embargo en las preguntas abiertas contesta que no hay un plan y lo sugiere.	50% opinan que sí y 50% opinan que no.
5. ¿Realiza usted un seguimiento para asegurar el uso de AC* en su área?	1,2,3,4,7,9,	5,6,8,10.		60% dicen que sí y 40% dicen que no
6. ¿Utiliza el AC* como estrategia de trabajo con los profesores de su área para tomar decisiones o acuerdos?	1,2, 3,4, 6, 7, 9, 10.	5,8.		80% contestan que sí y sólo 20% dicen que no

Preguntas Abiertas Tabla 4.2 b

Preguntas	Respuestas (%)
1. ¿Cuántos profesores están a su cargo impartiendo clases de inglés en preparatoria y cuántos de ellos utilizan AC como técnica didáctica ?	1. 19 profesores están a mi cargo y todos utilizan AC. Yo soy coordinador y facilitador y eso ayuda en el seguimiento. 2. 12 profesores están a mi cargo de lo cuales sólo 7 utilizan AC. 4. 16 profesores están a mi cargo y todos utilizan AC. 5.- Se cambiaron este año los materiales de estudio y no hay nada establecido por el momento. 6. 8 profesores están a mi cargo y 5 usan AC de vez en cuando. 7. 19 profesores están a mi cargo y sólo 10 utilizan AC. 8 .17 profesores están a mi cargo y sólo 6 utilizan AC.

	<p>9. 10 profesores están a mi cargo y sólo 6 utilizan AC. 10. 5 profesores están a mi cargo y sólo 4 utilizan AC. De esto se obtiene que un 20% del grupo de los profesores de la coordinación utilizan AC. El 75% del grupo reporta un 60% de sus maestros utilizando AC, un 40% que no lo utiliza y el 5% restante corresponde a los datos de uno de los coordinadores que reporta nadie está utilizando AC por el momento, pero no reporta cuántos profesores están a su cargo.</p>
<p>2. ¿Considera usted de utilidad el uso de AC* en la enseñanza del inglés y por qué?</p>	<p>El 100% del grupo considera de suma utilidad AC en el aprendizaje de una lengua. La mayoría de ellos coinciden en el punto de que el lenguaje es por naturaleza en relación o interacción con otro.</p>
<p>3. ¿Solicita a sus profesores que se capaciten en AC* para utilizarlo como técnica didáctica en sus cursos de inglés (SI) (NO) y por qué? Describa ampliamente.</p>	<p>El 100% del grupo de coordinadores afirmaron que solicitan a sus profesores el uso de la técnica AC, de los cuales un 30% comenta que consideran es de suma utilidad. El 70% de este grupo dice que sí por que es un requisito importante para los indicadores. Algo curioso que se reporta en esta pregunta es el hecho de que parece ser, que cada campus establece la longitud de los cursos de capacitación en AC, algunos coordinadores comentaron que los maestros asisten a un curso de 8 horas, otros a un curso de 15 horas y otros platican de dos cursos uno de principiantes y uno de avanzados.</p>
<p>4. ¿Después de 4 años de haberse establecido el Rediseño considera usted que el AC* se ha establecido de forma exitosa (SI), (NO) dentro del sistema ITESM y por qué?</p>	<p>Un 20% del grupo respondió afirmativamente a esta pregunta, uno de los cuales cabe mencionar es coordinador y facilitador. Un 75% reporta que NO, explicando diferentes razones como, la resistencia al cambio, falta de tiempo para el diseño de las actividades, falta de interés. Por falta de capacitación ideas de cómo implementarla y práctica supervisada. A los capacitados se les mostró la técnica, pero no cómo capacitar y la técnica se ha desvirtuado comentó uno de los coordinadores. El 5% restante comenta que se ha implementado parcialmente y eso se debe al interés de los profesores.</p>
<p>5. ¿En su opinión qué se requiere para lograr el éxito en la implementación del AC en los cursos de inglés?</p>	<p>El grupo explica que es necesaria la planeación de cómo implementar la técnica, dosificando o escalonando su implementación y dar una mayor supervisión. Uno de los coordinadores comenta que el cree que se está desvirtuando la técnica, ya que el ha observado muchos de los maestros y alumnos no le dan la debida importancia a los 5 elementos de AC (interdependencia positiva, responsabilidad y la reflexión o procesamiento de grupo principalmente). También el grupo considera importante la supervisión y planeación de actividades específicas al área trabajando en conjunción con otros profesores.</p>

Resultados Entrevistas para Facilitadores Tabla 4.3a

Pregunta	Afirmativo	Negativo	Observaciones
1. ¿Cuenta con programa de contenidos y horarios?	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12	11	95% dicen que sí
2. ¿Es adecuado el tiempo para dar capacitación?	3,5,6,8,11	1,2,4,7,9,10,12	60% dicen que no es adecuado el tiempo y 40% dicen que sí
3. ¿Cuenta con tiempo para apoyo y seguimiento?	7	12,1,2,3,4,5,6,8,9,10,11	95% dicen que no tienen tiempo para dar seguimiento
4. ¿Aconseja cursos dirigido al área de inglés para facilitar implementación?	1,2,5,6,7,8,9,10,11,12,	3,4,	90% dicen que sí es recomendable y 10% que no es necesario.
5. ¿De acuerdo con su percepción es fácil aceptar AC por parte de los maestros?	1, 2, 3, 4, 5, 7,8,9,10,11.	12,6,	85% opinan que sí y un 15% dicen que no

Resultados Preguntas Abiertas Tabla 4.3b

Pregunta	Comentarios del grupo (%)
1. ¿Es posible (en su opinión) convencer a los maestros sobre las bondades de AC* en los tiempos programados para la capacitación? Describa ampliamente.	El 100% comentó que convencer o mostrar las bondades de AC a los profesores durante el curso no es problema ya que ellos viven la experiencia. Un 30% de ellos agregan que la realidad es otra en la implementación, cuando el maestro trata de implementar la técnica, se requiere de seguimiento y tiempo para apoyarlos y no dejarlos caer, posiblemente sugiere uno de ellos, los intervalos de capacitación deberían de ser espaciados para permitir que vayan interiorizando cada paso, experimentando y reflexionando en su proceso.
2. ¿Cómo se hace la supervisión y cuántas veces asiste a supervisar las clases de sus maestros para dar retroalimentación y apoyo en la implementación de AC?	El 85% del grupo del grupo reportó que el sistema solicita 2 sesiones de supervisión, sólo uno de ellos comentó que él organiza a sus profesores para que trabajen por pares y se den seguimiento y otro comenta que hace que sus profesores diseñen las actividades de forma colaborativa en grupo y ellos mismos se observan bajo la supervisión del instructor. Un 10% reportó que sólo puede asistir una vez por cuestiones de tiempo.

	Un 5% ya acreditado el curso; no hay supervisión.
3. En su opinión ¿Cuáles son los obstáculos más comunes que encuentran sus maestros en la implementación de AC* en sus áreas de enseñanza?	<p>Entre las coincidencias encontradas: un 40% consideran que los salones no están adaptados para la técnica.</p> <p>Un 30% reporta el manejo de alumnos y control de grupo.</p> <p>Un 30% reporta el tiempo para cubrir los programas tan extensos, aplicar las técnicas y diseñar las actividades adecuadas.</p> <p>Aunado a estas coincidencias, resaltan comentarios como: no entienden el uso de los grupos base; al no poder aplicar rápido la técnica se desmotivan y muestran resistencia. Uno de ellos comentó que hace falta el ejemplo de sus administradores en la institución.</p>
4. ¿Utiliza usted alguna estrategia de seguimiento para identificar a los maestros que utilizan la técnica en sus clases, (SI) (NO) y por qué?	<p>Un 20% respondió afirmativamente a esta pregunta y solo un 10% del mismo pudo explicar someramente qué se hace de manera informal, no existen una planeación.</p> <p>El 80% dijo que no, ya que no es (su) función, no es necesario o les falta tiempo, aún cuando algunos reconocieron que era necesario. Uno agregó que el tamaño del campus no lo facilita.</p>
5. ¿Considera usted que vivir la experiencia de AC a través de una comunidad de aprendizaje, de maestros y colaboradores de trabajo, facilitaría de alguna manera la implementación de AC* en las clases del inglés del sistema de preparatorias del ITESM?	El 95% del grupo confirmó que sería una excelente experiencia para todos los profesores, ya que para enseñar hay que dar primero el ejemplo y que aquel que sabe trabajar colaborativamente puede enseñar a sus alumnos. Sólo un 5% dijo que no lo creía necesario.
6. ¿En su opinión qué se requiere para lograr el éxito en la implementación del AC en los cursos de inglés?	<p>Un 40% del grupo coincidió que la voluntad es lo más importante combinado con una adecuada capacitación y seguimiento.</p> <p>Un 20% opinó que es importante tener cursos bien rediseñados y con actividades adecuadas en tiempo y forma.</p> <p>Un 10% comentó sobre la importancia de los salones de clase</p> <p>Un 10% comentó de la importancia en la planeación curricular por parte de la institución.</p> <p>Y el 20% restante dijo que es importante vivir AC a diario en todos niveles: con administradores, maestros y alumnos.</p>