



**La colaboración: cultura de la enseñanza presente en el desarrollo
profesional docente**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Lilibet Rosario Guerrero Pacheco

Registro CVU: 593866

Asesor tutor:

Mtra. Josefina Bailey Moreno

Asesor titular:

Dr. Manuel Flores Fahara

Bogotá D.C., Colombia

Octubre, 2015

Dedicatorias

El amor, la comprensión y el apoyo de familiares y amigos han sido pilares fundamentales para el alcance de este sueño. Por tenerlos y contar siempre con ellos doy gracias a Dios, quien ha sido mi esencial fortaleza y me ha rodeado de maravillosas personas que, al igual que Él, me han asistido en este especial recorrido de mi vida profesional.

A mis hijas, para quienes deseo ser un verdadero ejemplo de constancia y dedicación.

Agradecimientos

El éxito alcanzado al final de un proceso de formación es la suma de esfuerzos individuales y colectivos. La motivación, valoración, exigencias, y especialmente, la sabiduría con que se realiza la loable labor de guiar, trasciende en el alcance de un sueño que no quedará guardado, sino que con alas propias alcanzará a otros.

Con profundo aprecio a mi asesor, tutora y docentes del Tecnológico de Monterrey quienes con dedicación y cariño fundamentaron este peldaño profesional.

A la Secretaría de Educación Distrital de la ciudad de Bogotá por abrir puertas y contribuir en la profesionalización de quienes forjamos con amor la educación de nuestros niños (as), y jóvenes.

A mi grupo de apoyo: amigos (as), compañeros (as) y familiares quienes creyeron en mí y me alentaron hasta haber finalizado con éxito este bello recorrido.

La colaboración: cultura de la enseñanza presente en el desarrollo profesional docente

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivos conocer las formas en que se da la colaboración entre docentes de secundaria y media, así como identificar las prácticas colaborativas que contribuyen a su desarrollo profesional. Este estudio forma parte del proyecto: La colaboración como medio de desarrollo profesional del profesor y la organización escolar. Se realizó en el Colegio Saludcoop Sur en la ciudad de Bogotá, Colombia.

El estudio fue de naturaleza cualitativa y contó con la participación de 7 docentes que fueron observados y entrevistados en diferentes momentos de su quehacer pedagógico.

Para la realización de este estudio se tuvo como bases teóricas las consideraciones de autores que abordan la colaboración como una forma de interdependencia docente, en la que se da el autoaprendizaje, el trabajo grupal, la comunicación, el asesoramiento mutuo, el desarrollo crítico argumentativo y la construcción colectiva, en aras de superar el trabajo individualista y mejorar la calidad de la enseñanza y la organización institucional (Fernández y Malvar, 1999; Flores y Flores, 2005; Montecinos, 2003; Montero, 2011; Moreno, 2006; Torres y Serrano, 2007). También se tomaron conceptualizaciones respecto a las llamadas culturas de la enseñanza, las cuales describen distintas formas de colaboración e influyen en el desarrollo del docente y la transformación educativa (Fullan, 1994; Hargreaves, 2003, 2005; Imbernón y Canto, 2013). Entre los principales hallazgos se encontraron prácticas colaborativas que se enmarcan en las llamadas culturas de la enseñanza. La colaboración y la colegialidad, y el mosaico móvil son culturas practicadas de manera autónoma y favorecen la transformación educativa, mientras que la balcanización y la colegialidad artificial, son formas de la colaboración que se llevan a cabo más por obligatoriedad y compromiso. Estas culturas se evidenciaron a partir de incidentes como: la amistad, la autonomía, la empatía con los pares, la capacitación y el sentido de pertenencia, los que favorecen o limitan la colaboración y por ende la profesionalización y la gestión escolar del docente.

Índice

Resumen

1. Marco Teórico.	1
1.1. La colaboración docente en los centros educativo.	2
1.2. Desarrollo de la identidad reflexiva del docente.	3
1.2.1. Capacitación y profesionalización de los docentes.	4
1.2.2. Formación y Liderazgo docente.	5
1.2.3. Comunidades de aprendizaje.	7
1.3. Trabajo colaborativo como desarrollo profesional y gestión escolar.	9
1.4. Aspectos críticos de la colaboración docente.	10
2. Planteamiento del problema	14
2.1. Antecedentes.	14
2.2. Planteamiento.	15
2.3. Los objetivos.	16
2.4. Justificación.	16
2.5. Delimitación y limitaciones de estudio.	16
2.6. Definición de términos.	17
3. Método.	18
3.1. El método.	18
3.2. Participantes de la investigación.	19
3.3. Los instrumentos.	19
3.3.1. La observación.	20
3.3.2. Las entrevistas.	21
3.4. Los procedimientos empleados.	21
3.5. Estrategias de análisis de datos.	22
4. Resultados	23
4.1. La colaboración: culturas de la enseñanza.	24
4.1.1. Balcanización.	25
4.1.2. Colaboración y colegialidad.	26
4.1.3. Colegialidad artificial.	28
4.1.4. Mosaico móvil.	29
4.2. Aspectos que favorecen o impiden el trabajo colaborativo.	31
4.3. Colaboración para la mejora de las condiciones laborales.	32
5. Conclusiones	36
5.1. Formas de colaboración entre profesores de secundaria y media.	36
5.2. Prácticas que contribuyen en el desarrollo profesional y la organización escolar	37
6. Referencias	40
7. Apéndices	45
Apéndice A: Guía de observación.	45

Apéndice B: Guía de entrevistas.....	46
Apéndice C: Formulario de consentimiento informado.....	47
Apéndice D: Estrategias de análisis	49
Apéndice E: Transcripción de entrevista.....	50
Apéndice F: Fotografías.....	56
8. Currículum Vitae.....	57

Capítulo 1. Marco teórico

La labor educativa al interior de las escuelas ha sido desde siempre una tarea cuestionada y de constante renovación, puesto que es y ha sido una herramienta esencial en la formación integral de los seres humanos. Por esto, así como las sociedades se han transformado, la labor educativa también ha tenido que hacerlo teniendo en cuenta los cambios socioculturales, políticos y ambientales que ha sufrido nuestra sociedad y, por ello, sus actores deben permitirse una profunda innovación que conlleve tanto a su renovación pedagógica como a su profesionalización y mejoramiento constante.

La colaboración entre docentes es considerada hoy una de las herramientas de crecimiento y renovación pedagógica más válida en el ejercicio de esta labor y son varias las investigaciones que giran en torno a la revisión de aspectos que le son pertinentes y que influyen en los resultados de ella.

En el presente capítulo se revisa la literatura acerca de la colaboración entre los docentes como un instrumento significativo, entendida esta como una práctica nueva que favorece la formación y profesionalización del docente (Jiménez y Jiménez, 2004; Montero, 2011; Torres y Serrano, 2007) que promueve Comunidades de enseñanza para el aprendizaje colectivo (Flores y Flores, 2005; Molina, 2005; Montecinos, 2003) y que exige, entre otros aspectos, que los docentes se aparten del trabajo individual, aislado, que han hecho por años, dando paso a la colaboración, a la participación y al aprendizaje entre colegas (Moreno, 2006; Pérez, Perea y Flores, 2013; Torres y Serrano, 2007).

Esta investigación se propuso indagar ¿Cuáles son las formas de colaboración entre profesores en la escuela? y ¿De qué manera la colaboración contribuye en el desarrollo profesional docente? con el ánimo de identificar qué tipo de prácticas se dan al respecto en un espacio educativo determinado.

En este capítulo, a través de las concepciones y experiencias citadas, revisan fundamentos de los hallazgos teóricos y las prácticas que se han dado en la colaboración. Así mismo, la diferenciación entre conceptos recurrentes que en la actualidad educativa se han generado a partir de la colaboración y la gestión docente.

La fundamentación teórica sobre la colaboración como medio de desarrollo profesional del profesor y organización escolar se presenta a partir de los siguientes apartados:

1. La colaboración docente en los centros educativos.
2. Desarrollo de la identidad reflexiva del docente.
 - 2.1. Capacitación y profesionalización de los docentes.
 - 2.2. Formación y liderazgo docente.
 - 2.3. Comunidades de aprendizaje.
3. Trabajo colaborativo como desarrollo profesional y gestión escolar.
4. Aspectos críticos de la colaboración docente.

1.1. La colaboración docente en los centros educativos

La colaboración es estimada como una alternativa para la solución de las múltiples necesidades educativas de la escuela actual. Fernández y Malvar (1999) la determinan como un ejercicio de oportunidad para el aprendizaje profesional de profesores (as) que permite analizar y valorar sus prácticas educativas. Lo que es decir que dentro de las mismas prácticas se pueden encontrar elementos importantes para perfeccionar el quehacer docente. Las autoras presentan la cultura de la colaboración como un elemento complejo de la cultura profesional que se debe adquirir en la nueva escuela con el ánimo de mejorar la calidad de la enseñanza ya que puede desarrollar el saber y el saber hacer.

Los cambios educativos emergentes en la educación del S. XXI comprometen a la comunidad educativa en la búsqueda de diversas didácticas y metodologías de la enseñanza y el docente es uno de los principales actores de dicho cambio, aunque no el único. Por lo tanto, al interior de la escuela: los docentes, los padres de familia, los administrativos, en general, todos los miembros de la comunidad, están llamados a ser parte activa del mismo.

Castillo, González, Muñoz y Quiroz (2013); De la Parra y Gutiérrez (2013); Duk y Murillo (2012) reflexionan en que la educación requiere de muchos factores para su buen desempeño, entre ellos están las características de los alumnos, la formación de los docente, la actitud, la escuela, la cultura, la comunidad, etc., y todo esto influye de igual manera para que se pueda generar un ambiente propicio en donde se trabaje colaborativamente.

La reflexión gira en torno a la importancia del trabajo colaborativo en los procesos de formación de los docentes y enfatizan en la necesidad de organizar, desarrollar, evaluar y retroalimentar la dinámica laboral. Los autores coinciden en que en el trabajo colaborativo es importante compartir los problemas, plantear propósitos y definir estrategias para poder resolverlos y que, además, haya organización, comunicación, respeto, tolerancia y consenso.

De la Parra y Gutiérrez (2013) identifican el trabajo colaborativo como un conjunto de métodos de instrucción para uso de un grupo, una forma de desarrollo de aprendizaje y desarrollo personal y social. La investigación realizada acerca del trabajo colaborativo como un estilo de aprendizaje permitió a las autoras sostener que el compartir de descubrimientos, brindarse apoyo y trabajar en proyectos conjuntos puede generar experiencias positivas de aprendizaje tanto a docentes como a estudiantes. Señalaron que la planeación docente realizada mediante equipos colaborativos propicia que el alumno sea partícipe activo y constructor de su aprendizaje.

La búsqueda del cambio educativo no es ajeno a la forma en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas y esto implica la manera como los docentes se relacionan entre sí, las prácticas pedagógicas que llevan a cabo su preparación y fortalecimiento diarios. En la actualidad, se considera se está educando a la llamada sociedad del conocimiento y ésta exige que se fortalezcan y potencialicen las capacidades de quienes son los principales gestores de la educación, no sólo en lo cognitivo, sino en su parte creativa e investigativa, en el trabajo en equipo y la colaboración como formas apropiadas para que los docentes, estudiantes y padres, como comunidad, asuman los cambios que ha traído consigo la globalización y se comprometan en la solución de problemas cotidianos, su desarrollo y crecimiento permanentes y su mejora individual y colectiva (Hargreaves, 2003, 2005).

1.2. Desarrollo de la identidad reflexiva del docente

La actitud y el compromiso de los docentes son fundamentales en el marco de la renovación educativa. La gestión individual y colectiva que estos desarrollen y aporten a su contexto laboral da paso o no a nuevos escenarios en la construcción del conocimiento; por lo tanto, se ha estimado señalar criterios y conceptualizaciones acerca de la identidad reflexiva docente y cómo estos contribuyen en su experiencia y gestión colaborativa: la capacitación y

profesionalización de los docentes, su formación y liderazgo, así como de su participación en comunidades de aprendizaje.

1.2.1 Capacitación y profesionalización de los docentes. Ha sido una constante en la literatura abordada, que los profesores y las profesoras de este S. XXI deben prepararse y renovar su quehacer pedagógico acorde con las exigencias de los cambios socioculturales, políticos y tecnológicos que viven las comunidades. Teniendo en cuenta que, más que transmisores de información, los docentes son mediadores del conocimiento y, por lo tanto, se les demanda colaboración y capacitación permanente, autoaprendizaje y trabajo grupal como elementos necesarios para la profesionalización y la erradicación del individualismo que ha prevalecido por años en esta profesión (Flores y Torres, 2011; Latapi, 2003; Montecinos, 2003; Montero, 2011).

Es evidente que la educación de la sociedad del conocimiento clama por contar con docentes aptos para educar y para atender las necesidades acordes a la nueva era. Es por esto que autores como Latapi (2003) consideran que urge una revisión de los conceptos básicos que acompañan la profesión docente y por ello presentó tres reflexiones en torno a la formación y la actualización de los docentes:

¿Qué es ser maestro hoy?

¿Por qué estamos insatisfechos con la formación y actualización del magisterio?

¿Cómo aprenden los maestros?

Este mismo autor explicó las diferentes situaciones que afronta el docente hoy en México. Aunque, así mismo otros autores como Chacón (2005); Imbernón (2002) e Imbernón y Canto (2013) coinciden en que no sólo en este país, sino en Latinoamérica e incluso en España, los docentes afrontan diferentes situaciones que afectan y repercuten en el ejercicio de esta profesión. Algunos que se refieren a las condiciones laborales, tales como: el sueldo escaso y la falta de buenas condiciones laborales.

Sin embargo, los autores consideran que hay además otra problemática que afecta la labor docente: la falta de una educación integral y de aprendizajes complementarios de la profesión, así como la escasa labor investigativa de los docentes y la débil formación que se les da inicialmente en las escuelas normales, por lo cual proponen la capacitación y

profesionalización docente por medio del aprendizaje continuo (Chacón, 2005; Imbernón y Canto, 2013; Latapi, 2003).

Imbernón y Canto (2013), por su parte, puntualizaron que para hablar de desarrollo profesional es necesario tener una postura integral que abarque desde la formación permanente en que se envuelve el oficio docente, hasta cada uno de los aspectos contextuales que hacen parte de su vida laboral, tales como: el salario, el clima institucional, la promoción en la profesión, entre otros factores que pueden hacer posible u obstaculizar su profesionalización.

Chacón (2005) se refirió a la falta de formación crítica y reflexiva de los profesores de educación básica. El autor señaló que la educación actual demanda de una mejor preparación de los docentes: una formación pedagógica que les permita descifrar críticamente la realidad que les circunda y, desde luego, su función educativa. Este mismo autor explicó que en la actualidad, la sociedad exige que sus educadores estén mejor preparados y, a la vez, estén mejor retribuidos por su labor e indicó, citando a Freire (1993), que la profesión docente exige experiencias significativas, aprendizajes, preparación y capacitación permanente, de tal forma que esto garantice identidad y confianza antes de iniciarse en esta labor.

En concordancia, Chacón, Chacón y Alcedo (2012) por medio de una investigación sobre proyectos interdisciplinarios encontró que la formación docente constituye una fortaleza para promover el aprendizaje. Con dicha investigación, aplicada a profesores de 3 asignaturas distintas y a 35 pasantes, se alcanzó a visualizar que innovar en las aulas es una necesidad que debe iniciarse desde la formación docente con el fin de promover profesionales reflexivos, críticos y autónomos que aprenden mientras enseñan.

Con lo anterior se establece que la capacitación y la profesionalización docente van más allá de la formación formal que reciben los estudiantes que se preparan para ser docentes. El desarrollo profesional depende más del aprendizaje autodidacta y autónomo que realicen y del trabajo colaborativo que en sus propios ambientes desarrollen al compartir y fortalecer sus herramientas pedagógicas con sus pares.

1.2.2. Formación y liderazgo docente. Al hablar del trabajo docente, puede considerarse imprescindible hablar de liderazgo, entendido como el abanderamiento en el manejo de situaciones problémicas y en la toma de decisiones en el ámbito laboral. Es decir, el liderazgo docente permite vislumbrar un papel de superioridad al que debe aproximarse el docente en su

quehacer pedagógico, necesario para llevar a cabo estrategias de colaboración que fundamenten y realcen su desempeño y su crecimiento profesional.

Molina (2005) define al docente o al colectivo de docentes como “conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas compartidas, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros centro un proceso de aprendizaje”(p. 235). En este sentido el docente debe asumir su liderazgo para que: aporte al trabajo colaborativo, al asesoramiento mutuo, al intercambio de experiencias, a las transformaciones y a las mejoras constantes como herramientas que permitan la superación y el alcance de metas individuales y colectivas en la escuela.

Molina (2005) también resaltó el rol del docente en el cambio educativo. El fortalecimiento de las actitudes y conductas en él optimizan la calidad educativa que se brinda a los estudiantes, lo que responde a las exigencias y expectativas que tiene la sociedad frente su labor, por lo que es trascendental que los docentes puedan acceder a programas que incorporan características asociadas al aprendizaje y al cambio docente; es decir, a su actualización; como también lo es el mejoramiento de otros factores como los sueldos, la evaluación, etc., para que éstos asuman el liderazgo pedagógico necesario.

Del mismo modo, Murillo (2006) presentó una reflexión acerca de la importancia del llamado liderazgo distribuido en la escuela. El autor explicó que se requiere que los docentes asuman el liderazgo en sus áreas de enseñanza y se vean apoyados por el resto de la comunidad. Con esto, el liderazgo deja de verse como una acción individual para ser vista como la acción de un colectivo.

Murillo (2006) y López (2008) reflexionan acerca de la importancia del liderazgo en la escuela en aras de cambiar y mejorar la calidad de la educación, por lo cual menciona que aunque haya diversos tipos de liderazgo, que se podrían dar de acuerdo a una función o aspecto predominante en la escuela, el liderazgo distribuido enfatiza en que debe haber un compromiso por parte de todos los miembros de la comunidad escolar para el funcionamiento y la gestión de la escuela. Por lo tanto, la colaboración educativa se puede ver desde los aportes de los docentes como desde los aportes de otros miembros de la comunidad educativa.

Como otros autores, González y Barba (2014) sugirieron la necesidad de una continua reflexión e introspección crítica del docente hacia su práctica pedagógica con el ánimo de que desarrolle su propia profesionalización. Además, el autor destacó que la práctica reflexiva es una herramienta necesaria para que el educador pueda hacer frente a las dificultades. Gomes (2002, citado por González y Barba, 2014) acentúa en la necesidad de que los docentes le abran camino a nuevas opciones metodológicas y que aprendan a enseñar a través de la práctica con los escolares y con la profesión misma.

Sin embargo, a diferencia de otros, González y Barba (2014) dejan manifiesto que, en la profesión docente, la experiencia no es suficiente y que para su formación debe haber una reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Señala, al igual que Hargreaves (2005), que la formación reflexiva grupal no es obligatoria, pero sí significativa porque permite superar la cultura individualista y el aislamiento que normalmente acompañan a la profesión docente. De tal modo que González y Barba (2014) propone el fórum docente como una acción reflexiva grupal y plantea otras herramientas: los diarios de clase, las historias de vida y las (auto) – etnografías para la reflexión individual; todas ellas como parte de estrategias que contribuyan el crecimiento docente.

1.2.3. Comunidades de aprendizajes. Una comunidad educativa puede señalarse como un ambiente de constante evolución, que debe procurar una vasta renovación, tanto individual como colectiva y la participación activa de sus miembros en los procesos formadores de los educandos. La innovación es imperante, esencialmente, en términos de pedagogía: metodologías, didácticas y sistemas de evaluación, etc., que se deben mejorar; así como en lo referente a la generación de nuevos liderazgos y a la construcción de una cultura colaborativa en torno al compromiso educativo.

Al respecto de la colaboración, Flores y Flores (2005) presentaron un proyecto de investigación, realizado en dos escuelas públicas del Norte de México donde se indica al trabajo colaborativo entre docentes como comunidades de aprendizaje. Dicha investigación determinó que cuando la escuela sistematizó el conocimiento de sus profesores y de administrativos para abordar los problemas de sus profesionales, generó una comunidad de aprendizaje y ésta permitió mejorar la práctica educativa y aumentar las capacidades de aprendizaje organizacional.

Molina (2005) ha planteado que las comunidades de aprendizaje pueden estar conformadas por toda la comunidad educativa implicada en un proceso interactivo cuya finalidad última es mejorar la educación. Estas comunidades se caracterizan por generar ambientes enriquecedores, por la construcción social del conocimiento y por estar centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante. De esta manera, la escuela como comunidad de aprendizaje que es, necesita de la colaboración docente para alcanzar su máximo nivel. En ella se puede reflexionar acerca de aprendizaje de los alumnos, confiar en los colegas, pedir consejos, orientación a otros profesores y realizar trabajo valioso en equipo.

Así mismo, Torres y Serrano (2007) concuerdan con estos criterios al señalar al reconocimiento del trabajo colectivo, la experiencia adquirida, la reflexión, la aplicación de conocimientos y la búsqueda de solución a problemas concretos como medios para propiciar la innovación, enriquecimiento y mejoramiento de la práctica docente. Estos mismos autores identifican a los colectivos docentes como grupos de formación constituidos por personas que se agrupan con el fin de lograr nuevos desarrollos para una función, un rol profesional.

Montecinos (2003), por su parte, sugiere nuevas tendencias en las prácticas pedagógicas: los grupos de estudio, la investigación acción y las redes de apoyo profesionales, a fin de retroalimentar, facilitar y fortalecer los procesos de enseñanza que se dan en las aulas; además, señaló la necesidad imperante de la cualificación y profesionalización docente. Sin embargo, la autora resaltó que aunque el aprendizaje profesional entre pares, docentes enseñando a docentes, es muy estimado y promovido, hay pocas investigaciones que respaldan su efectividad.

Se encuentra concordancia entre los autores al considerar el trabajo en equipo como dominante, ya sean llamados comunidades de aprendizaje o colectivos docentes, se hace referencia al trabajo en grupos de estudio como estrategia pedagógica para el cambio (Flores y Flores, 2005; Molina, 2005; Montecinos, 2003; Torres y Serrano, 2007).

Escudero (2009) menciona las comunidades de aprendizaje como contextos socio culturales de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes; por consiguiente, considera destacar tres contribuciones de las teorías sociales y culturales para la mejora de la educación y la formación del profesorado:

1. La concepción del conocimiento y el aprendizaje como fenómenos activos y situados en contexto,
2. Su naturaleza social y cultural y
3. El carácter distribuido del conocimiento.

Escudero (2009) aludió a que el aprender y el conocer están básicamente situados en un contexto social y cultural donde los sujetos interaccionan y, en consecuencia, se puede considerar que la colaboración que se dé entre los miembros de una comunidad educativa contribuye a la formación de sus educandos, a la capacitación entre sus pares y en el mejoramiento de la gestión escolar que se lleve a cabo.

1.3. Trabajo colaborativo como desarrollo profesional y gestión escolar

La colaboración docente es una de las estrategias más señaladas como eficaces para el desarrollo profesional y la gestión en las escuelas en la actualidad. Las investigaciones al respecto señalan cómo en mayor o menor medida este acercamiento y compartir docente contribuye en su ejercicio.

Un ejemplo de trabajo colaborativo lo presentan los autores González, Castañeda, Torres, Banda, Vargas, y Ruiz (2013) por medio de una investigación realizada en torno a la incorporación de las Tecnologías de la información y la Comunicación TIC en tres escuelas de básica primaria en México, aplicada a 50 docentes. Entre los hallazgos se destacó que el trabajo colaborativo no se logró cuando no se estuvo dispuesto a recibir críticas sobre su propio quehacer y, por el contrario, para que se diera un trabajo colaborativo eficaz fue necesario apoyarse en el otro y eso permitió mejorar la práctica docente e incrementar el uso de las herramientas TIC. Otros de los hallazgos de la investigación fue el encontrar que las discusiones entre iguales permitieron a los docentes ampliar y a la vez retroalimentar sus conocimientos y habilidades frente al uso de las TIC.

Respecto a la colaboración, Jiménez (2009) presentó, como resultado de una investigación realizada en Unidad Pedagógica del Sistema Educativo Costarricense, que entre las ventajas del trabajo colaborativo están “una notable motivación, un considerable compromiso, más ideas, mayor creatividad y mejor comunicación” (p. 100), y estableció que el fracaso del trabajo colaborativo puede darse por la falta de: metas claras, de soporte y de dirección, de liderazgo efectivo y por la individualidad docente.

Otra experiencia de colaboración docente, la presentaron Jiménez y Jiménez (2004) en una investigación que se dio a partir de una práctica sobre la enseñanza del español en una escuela primaria. La investigación se fundamentó en la necesidad de un cambio educativo donde todos sus actores estuvieron comprometidos: administrativos, docentes, padres y estudiantes. Las reflexiones finales de la investigación señalaron la importancia del trabajo en equipo y colaborativo como estrategia para la solución de problemas en común, a pesar de la falta de tiempo, de comunicación y confianza que se pueda dar entre iguales.

El trabajo colaborativo como medio de desarrollo profesional docente y la organización escolar es un campo de investigación que ha interesado a muchos profesionales de la educación y podría considerarse que no es excesivamente nueva, ya que hay estudios e investigaciones que revelan variedad de experiencias al respecto en diferentes países; sin embargo, no se localizaron estudios concretos y representativos de este tipo en Colombia, por lo cual no aparecen.

1.4. Aspectos críticos de la colaboración docente

A pesar de que algunas investigaciones evidencian aspectos positivos en cuanto a la colaboración docente; otros, por el contrario, dan cuenta de cómo la falta de apoyo entre ellos mismos ejerce una influencia negativa en su ambiente y en su quehacer escolar.

Jiménez (2003) presentó los resultados de una investigación realizada en escuelas públicas entre 1997 y 1999, en Coahuila, México, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. La autora analizó las consecuencias de las estrategias para promover una nueva gestión escolar y el protagonismo y profesionalismo de los docentes, evidenciando que las distinciones de los docentes se daban de acuerdo a la certificación en los procesos de evaluación de la carrera magisterial y que la condición de ser profesional estaba relacionada con la exposición de resultados, el protagonismo, la realización de proyectos y con la participación en la nueva gestión; pero, especialmente, con la competencia entre pares.

Varias investigaciones han concluido que es fundamental que los docentes se apropien de la defensa de la escuela pública, así como de la defensa de sus derechos como trabajadores y de la promoción de más espacios para la reflexión social y política. Aspectos en los que

coinciden Imbernón y Canto (2013) y Krichesky y Murillo (2011) al considerar que el individualismo y la rivalidad que se da entre los profesores va en detrimento del trabajo colaborativo. Los docentes deben fomentar una cultura de colaboración, impulsar una re-estructuración organizativa y favorecer el liderazgo docente, generar un clima escolar propicio y repensar la dirección escolar. En el mismo sentido, Gross y Stiller (2013) lo relacionan con la necesidad de fortificar las acciones docentes en aras de la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad como un elemento enriquecedor en el aula.

Son muchos los aspectos que subyacen en la práctica docente individual y algunos de ellos afectan de manera significativa la colaboración como un ejercicio docente permanente. Sin embargo hay definiciones como la colaboración, la colegialidad, el individualismo y la individualidad que han sido estudiados y diferenciados (Hargreaves, 2003, 2005; Moreno, 2006) y que vale la pena considerar.

Moreno (2006) planteó el tema de la colaboración y la colegialidad docente en la universidad. Dicho tema se había iniciado en una investigación previa sobre la evaluación como un espacio de discusión de la formación y la cultura profesional del docente universitario; esta se llevó a cabo en las facultades de Ciencias de la Educación y de Derecho de una universidad pública en México.

Este autor presentó la colaboración y la colegialidad como conceptos recurrentes en los discursos actuales sobre el cambio educativo. Explicó que son términos complejos y disímiles que pueden llevar proposiciones distintas de acuerdo a las intenciones con las que se les emplee. Describió la colaboración como una forma efectiva de luchar contra el aislamiento y que puede promover mejoras en la escuela y el desarrollo profesional de los docentes; y la colegialidad, como una estrategia que va más allá de la consulta que se haga entre pares, la define como una posible forma política para retomar el concepto de habilidades y competencias en la enseñanza y como una estrategia unida a intereses económicos del gobierno tras los cuales puede darse una manipulación para el acceso y ascenso de esta profesión.

Por otro lado, con respecto al individualismo, Moreno (2006) manifiesta al igual que Hargreaves (2005) que este aislamiento tiene ventajas y desventajas para los docentes: les ayuda a la autonomía y la creatividad individual, les da la capacidad de pensar y trabajar con

independencia, les permite estar más cerca de sus estudiantes y les evita las digresiones y distracciones con sus compañeros. Sin embargo, no les favorece la motivación entre pares, la retroalimentación sobre sus competencias y méritos, e impide su propia formación y crecimiento. Para estos autores, el individualismo se inició por la misma arquitectura escolar, por la distribución del tiempo y de los espacios y, a partir de una serie de normas de independencia y privacidad, que pueden ser, más que una posición personal del docente, un problema del sistema educativo.

Al respecto, Fullan (1994); Hargreaves (2005) establecieron que hay una cultura de la enseñanza y en ella se dan modelos de relación y formas de asociación entre los docentes. Hargreaves (2005), específicamente, cita cuatro formas de dicha cultura: el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización.

Con respecto al individualismo, Hargreaves (2005) lo explica como un fenómeno social y cultural complejo del que muchas investigaciones carecen de comprobación y establece que el esfuerzo por eliminarlo debe realizarse con prudencia, puesto que se puede con ello acabar con la individualidad del docente, entendiendo ésta como la competencia y la capacidad intrínseca del individuo. El autor menciona que el individualismo puede estar ligado a la falta de confianza de los docentes en sí mismos, al aislamiento físico, a las limitaciones administrativas, al ambiente laboral en sí, o simplemente al gusto personal.

La colaboración y la colegialidad son entendidas por Hargreaves (2005) como formas de desarrollo y responsabilidad colectiva de los docentes en la búsqueda de la gestión escolar autónoma; que tiende a ser eficaz en la organización escolar. Citando a Shulman (1989) presenta la colaboración y la colegialidad como experiencias benéficas para el continuo progreso de los docentes durante su actividad profesional. Sin embargo, subraya, como una crítica de carácter técnica, que su implementación tiene la dificultad del tiempo que los docentes tengan para trabajar juntos. Considera que éstas son expresiones imprecisas, abiertas a múltiples interpretaciones que sirven al discurso del cambio, pero que sólo en iniciativas específicas pueden ser consideradas como formas de enseñanza en equipo, cooperación, apoyo, orientación o diálogo profesional. Aclara que aunque haya un trabajo en conjunto entre docentes, esto es distinto a la colaboración y la colegialidad, halladas pues como la

potenciación de los profesores para la acción, la reflexión crítica y el trabajo de perfeccionamiento continuo (Hargreaves, 2005).

Es así como aparece la colegialidad artificial que para Hargreaves (2005) se da cuando las relaciones de trabajo entre los docentes no son espontáneas, ni continuas, ni orientadas al desarrollo, sino que se llevan a cabo de manera obligatoria, en espacios y tiempos concretos siguiendo órdenes específicas.

Adicionalmente, se menciona la balcanización, otra cultura de la enseñanza que se desarrolla a partir del individualismo y la colaboración en el trabajo docente. Fullan (1994); Hargreaves (2005) la definen como una cultura compuesta por grupos divididos en competencia. La cultura balcanizada en la escuela se da cuando los docentes generan grupos independientes con compañeros con los que sienten más identidad o con los que trabajan en un ciclo o nivel de enseñanza determinado. De acuerdo con Fullan (1994) dicha balcanización empobrece la comunicación y, en consecuencia, propicia la ignorancia mutua.

El trabajo docente, individual o colectivo, la participación y, especialmente, la colaboración están enmarcados por variados criterios que han resultado de investigaciones y del trabajo serio de quienes dan una mirada al ejercicio docente.

Hay criterios que coinciden en que la colaboración y el trabajo en equipo son fundamentales como estrategia innovadora para el desarrollo docente en favor del cambio educativo; que además señalan la cultura del individualismo como una práctica poco favorable para la enseñanza. Por otro lado, hay quienes defienden algunas de sus motivaciones, puesto que no consideran el individualismo como una actitud ajena a la labor docente, sino que éste se ha gestado y caracterizado en el ejercicio mismo de la profesión y le permite al educador llevar a cabo su tarea de la mejor manera posible.

Cada uno de los juicios abordados en el marco teórico de esta investigación forma parte fundamental para el análisis y la adopción de ideas que se generen a la luz del trabajo a realizar. Tanto las investigaciones empíricas consultadas, como los conceptos teóricos de los autores, contribuyen en la identificación de diferentes formas del trabajo individual o colaborativo que desarrollan los docentes para su propio crecimiento y fortalecimiento, en su gestión escolar y para la formación de la sociedad del conocimiento.

Capítulo 2. Planteamiento del problema

La cultura de la colaboración docente es una de las alternativas en capacitación y desarrollo profesional que se ha venido gestando en los últimos años; hay argumentos que lo favorecen en cuanto es una dinámica que serviría de apoyo a la reforma educativa y que sugiere el compromiso del docente como agente esencial del cambio. Por lo tanto, explorar en la manera cómo el docente se relaciona con sus pares y descubrir la colaboración como medio de su desarrollo profesional es el motivo de esta investigación. A continuación se describen los antecedentes respecto al tema, la pregunta y los objetivos de esta investigación, el contexto donde se llevó a cabo, así como la justificación y delimitación del estudio.

2.1. Antecedentes

Se ha planteado que en la profesión docente se trabaja con frecuencia en el aislamiento, en el trabajo individual y poco colaborativo, debido a las infraestructuras físicas de los establecimientos educativos, al carácter mismo del docente o a la misma planificación y organización de las escuelas. Sin embargo, estudios señalan que el docente no puede ser un agente educativo aislado, indiferente a las exigencias educativas del momento histórico en que se encuentra, ya que su labor se ve influenciada por los cambios que vive la sociedad y que le demandan compromiso, participación y trabajo en equipo, en aras de una educación de calidad y de su propia profesionalización (Hargreaves, 1995; Moreno, 2006).

Por tal motivo, se presentan concepciones que se han venido estableciendo alrededor de investigaciones al respecto: en cuanto a la innovación, por ejemplo, Salinas (1998) explica que a los docentes se les exige participación, preparación y adecuación de los procesos educativos; ya que el auge tecnológico trae consigo efectos “educativos y deseducativos” (p. 13). Debido a esto, se considera que la actitud y la colaboración son factores fundamentales para alcanzar la innovación educativa y que el docente debe desarrollar el rol de guía y facilitador y debe contar con conocimientos y destrezas que le permitan su desarrollo personal y profesional.

Refiriéndose a la profesionalización, Ávalos (2007) y Moreno (2006) señalan que la colaboración y la colegialidad contribuyen con dicha profesionalización y que ésta hace parte

de un proceso que ocurre a través de la vida del docente que reúne, tanto las experiencias naturales de aprendizaje, como aquellas actividades planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas.

A partir del trabajo colaborativo docente, se habla de la relación que hay entre la calidad del aprendizaje y las condiciones de la enseñanza, al respecto Hargreaves (1995) y Sandoval (2008) consideran que la colaboración entre docentes es como una palanca que impulsa la inclusión y por ende la calidad en la educación; de esta manera las creencias, actitudes, valores y hábitos; la forma de trabajo ya sea individual o grupal, la arquitectura escolar y las decisiones pueden afectar los aprendizajes de sus estudiantes.

Con respecto a la cultura del trabajo docente, Hargreaves (1995) considera que la escuela es como un centro de trabajo que se estructura por medio de recursos y relaciones entre sus miembros. Por lo tanto, señala que la más apropiada para la época postmoderna es aquella que se caracterice por la flexibilidad, la capacidad de adaptación, la creatividad, la oportunidad y, especialmente, por la colaboración.

Para Antúnez (1999) y Hargreaves (1995) la calidad de la educación es consecuencia del trabajo colaborativo que se da entre equipos docentes y la definen como un atributo que se otorga a la acción de educar de acuerdo a los criterios propios de una comunidad. Para los autores, el trabajo en equipo es una necesidad y los profesores deben ser ejemplo de este mediante prácticas basadas en el trabajo en común y la ayuda mutua, para poder ser creíbles y desarrollar las capacidades que se pretende en los alumnos.

2.2. Planteamiento

La investigación se realizó con el ánimo de conocer el tipo de acercamientos que se dan entre los docentes de secundaria y media. Se realizó en el colegio Saludcoop Sur I.E.D. de la ciudad de Bogotá, Colombia, una escuela pública distrital con énfasis en Ciencia y Tecnología a la que asisten niños (as) y jóvenes que provienen de familias poco estables donde no cuentan con el acompañamiento necesario para sus procesos de aprendizaje.

El estudio se realizó con docentes licenciados de las distintas disciplinas; que han participado en diferentes entes escolares como: el Consejo Académico, el Comité de Convivencia y el Consejo Directivo, entre otros y que han realizado estudios de posgrado o los

están llevando a cabo en este momento. Todos están vinculados a Secretaría de Educación Distrital por el decreto 1278 de 2002 y son evaluados por su desempeño al final de cada año escolar.

Para la investigación se plantearon las siguientes preguntas:

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

¿De qué manera la colaboración contribuye en el desarrollo profesional docente?

2.3. Los objetivos

- Conocer las formas en que se da la colaboración entre docentes de secundaria y media.
- Identificar las prácticas colaborativas que contribuyen al desarrollo profesional de los docentes.

2.4. Justificación

Con este estudio se pueden conocer formas de colaboración que se vienen dando entre algunos docentes de secundaria y media de la institución. Permite apreciar las ventajas que tiene la colaboración en la formación y desarrollo profesional de quienes la practican y, además, puede señalar rutas del trabajo docente con las que se genere una cultura consciente de este ejercicio, especialmente, en la ejecución de proyectos que involucren el trabajo en equipo y que faciliten los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para Fernández y Malvar (1999) la colaboración es una necesidad de la cultura profesional que hay que configurar, teniendo en cuenta que ésta propicia la comunicación, el intercambio de prácticas profesionales, la reflexión colectiva y la búsqueda conjunta de soluciones a problemáticas surgidas de la actividad docente. Por lo tanto, este estudio resalta la colaboración como uno de los medios que más favorece el desarrollo profesional del profesor; factores fundamentales para promover una escuela para todos, sin exclusiones (Sandoval, 2008).

2.5. Delimitación y limitaciones del estudio

El estudio contó con la participación de 7 docentes que comparten grados de enseñanza y la ejecución de proyectos institucionales; fueron observados en los espacios que frecuentemente comparten. La investigación recurrió a la aplicación de entrevistas,

observaciones y toma de fotografías que dejaron de manifiesto las prácticas colaborativas que se dan entre ellos. Todo esto, se llevó a cabo a lo largo de un mes; aunque el proyecto se desarrolló a partir de agosto de 2014 hasta noviembre de 2015. Para el estudio se recurrió a planteamientos teóricos de autores como Fullan, Hargreaves, Imbernón, Latapi, Molina, Montero y Moreno, quienes han estudiado y profundizado sobre el liderazgo, los colectivos docentes, la formación y la profesionalización docente y la cultura de la enseñanza.

2.6. Definición de términos

Balkanización: cultura de grupos divididos que se da cuando los docentes generan grupos independientes con compañeros con los que sienten más identidad o con los que trabajan en un ciclo o nivel de enseñanza determinado (Fullan, 1994, p. 153).

Colaboración: es un entramado complejo en el que entran en juego valores, creencias, normas, destrezas, patrones de acción, roles, etc. que los docentes comparten en un contexto de aprendizaje interactivo. (Sandoval, 2008, p. 150).

Colegialidad artificial: relaciones de trabajo entre los docentes que no son espontáneas, ni continuas, ni orientadas al desarrollo, sino que se llevan a cabo de manera obligatoria, en espacios y tiempos concretos siguiendo órdenes específicas (Hargreaves, 2005, p. 221).

Desarrollo profesional: es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Es todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. (Imbernón y Canto, 2013, p. 3).

Mosaico móvil: una cultura de trabajo caracterizada por su flexibilidad, capacidad de adaptación, creatividad, oportunidad, colaboración, por la resolución de problemas y el aprendizaje dirigido hacia el ambiente y hacia el ser en sí mismo (Hargreaves, 1995, p. 60).

Capítulo 3. Método

Interrogarse acerca de ¿cuáles son las formas de colaboración entre profesores en la escuela? y ¿de qué manera la colaboración contribuye en el desarrollo profesional docente?, parecían cuestiones sencillas; sin embargo, responderlas envolvía múltiples posibilidades: las que subyacían de manera tácita en el quehacer docente o las que podían darse de forma intencional de acuerdo a posibilidades o necesidades individuales o colectivas en un contexto. Por lo tanto, se realizó una investigación de naturaleza cualitativa y de tipo fenomenológica que se interesó en recoger las interpretaciones que los docentes del Colegio Saludcoop Sur confieren a su trabajo colectivo y el significado que dan a sus prácticas colaborativas.

Por lo tanto, en este capítulo se presentan características generales del enfoque elegido para llevar a cabo esta investigación, sus participantes, los instrumentos utilizados en ella; así como los pasos que se siguieron para coleccionar los datos.

3.1. El Método

Cuando se desea comprender la forma en que un grupo de personas construyen y le dan sentido a su realidad, se puede recurrir a la investigación de tipo cualitativo. Este tipo de investigación, de acuerdo con Merriam (2009, citado por Valenzuela y Flores (2012), se caracteriza por la descripción de datos que indican la manera en que las personas dan significado a sus experiencias y a las realidades que perciben al interactuar en su entorno. Además, el enfoque retoma la experiencia subjetiva de los participantes con respecto a un fenómeno, su conducta observable, así como sus palabras (Taylor y Bogdan, 2006).

Esta investigación recurrió a un método de investigación que partiese de las perspectivas de las personas y de sus experiencias, lo que para Taylor y Bogdan (2006) es el énfasis a la validez que los investigadores dan a su investigación, es decir, el observar a las personas en su quehacer y el escuchar lo que piensan; para realizar un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente éstas dicen y hacen, una conducta humana que de acuerdo a los autores sería “producto de la forma en que definen su mundo”(Taylor y Bogdan, 2006, p. 23).

En este estudio se consideraron las cuatro características de investigación básicas de acuerdo con Merriam (2009), las que también comparten otros autores como Mayan (2001); Taylor y Bogdan (2006); Valenzuela y Flores (2012).

- La descripción e ilustración de los datos.
- Entender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes.
- El papel del investigador como instrumento: un investigador involucrado en la situación de estudio; sin olvidar que la fenomenología debe dejar a un lado los conceptos preconcebidos antes de iniciar la investigación y por lo cual se deben ver las cosas como si ocurriesen por primera vez.
- La construcción de conceptos, hipótesis o teorías a partir de la comprensión intuitiva que se logra a lo largo de la investigación y de acuerdo a la permanencia del investigador en el campo de la investigación.

3.2. Participantes de la investigación

Para seleccionar a los participantes de la investigación fue pertinente tener en cuenta criterios de intencionalidad y con un propósito, como lo citan Mayan (2001), Valenzuela y Flores (2012). Los criterios para seleccionar a los 7 participantes fueron: que los docentes enseñaran en los mismos grados de Básica secundaria y Media, lo que les permite reunirse y dialogar respecto a necesidades, logros o dificultades de sus estudiantes; que desarrollaran proyectos conjuntos en pro del aprendizaje de los grupos y que, además, compartieran reuniones de área, comité de evaluación y promoción u otros estamentos. Otro criterio fue el contar con aquellos docentes que mostraron actitud de aceptación frente al tema de la investigación con el propósito de alcanzar variadas perspectivas. La tabla 1 señala algunas características de los participantes.

Tabla 1.

Descripción de las características profesionales de los participantes

Docentes	Disciplina	Estudios realizados
Docente 1 Masculino	Química	Ingeniero Químico. Esp. Salud Ocupacional. Magister en Docencia de la Química.
Docente 2 Femenino	Humanidades.	Licenciada en Humanidades. Magister en Educación con énfasis en la didáctica de las lenguas extranjeras.

Docente 3 Femenino	Matemáticas.	Licenciada en Matemáticas. Magister en Educación con énfasis en Comunidad Educativa.
Docente 4 Femenino	Sociales-Ciencias políticas y Ética.	Licenciada en Ciencias Sociales. Esp. Pedagogía y Gestión. Magister en Educación con énfasis en Comunidad Educativa.
Docente 5 Masculino	Matemáticas.	Licenciado en Matemáticas. Esp. Docencia de la Matemática. Magister en Educación Matemática.
Docente 6 Femenino	Humanidades.	Licenciada en Lenguas Modernas. Adelanta estudios para graduarse como Magister en Educación.
Docente 7 Masculino	Matemáticas - Física	Licenciado en Matemáticas. Adelanta estudios para graduarse como Magister en Educación.

3.3. Los instrumentos

Esta es una investigación de enfoque cualitativo que construye conceptos a partir de comprensiones inductivas, observaciones, entrevistas y documentos. En este caso, se utilizó esencialmente la entrevista semiestructurada como instrumento para analizar a profundidad el concepto de colaboración docente que tienen los participantes; además se acudió a las fotografías y el registro de datos que le permitieron al investigador anotar reflexiones o eventos observados.

3.3.1. La observación. Los docentes participantes fueron observados en situaciones formales, como en las reuniones de área y reuniones generales de docentes. También en espacios menos formales, como en el momento del descanso en la cafetería y la sala de profesores.

De acuerdo con Spradley (1980, citado en Valenzuela y Flores, 2012) el grado de involucramiento de la observación del investigador se puede dar de diferentes formas. En este caso, fue una observación de participación completa y de estructura baja (Valenzuela y Flores, 2012), es decir, la investigadora estudió de manera natural una situación de la que hacía parte; observó los comportamientos de los participantes sin la rigurosidad de un formato predeterminado. A partir de estas observaciones se tomaron datos muy precisos de encuentros ocasionales y de reuniones formales entre ellos donde se involucran aspectos de la comunicación no verbal y que permite el registro de intuiciones o hipótesis momentáneas del observador (Taylor y Bogdan, 2006). Para las observaciones se tuvo en cuenta la guía para la observación propuesta por Merriam (1998, en Valenzuela y Flores, 2012). (Véase Apéndice A: Guía de observación).

3.3.2. Las entrevistas. Las entrevistas aplicadas fueron semiestructuradas. En ellas se trató el tema de la investigación de manera abierta y flexible, siguiendo algunas preguntas en un orden específico que dieran cohesión a la conversación. Como lo mencionan Taylor y Bogdan (2006) la guía sirve para recordar los temas que no se pueden pasar por alto en el momento de la entrevista, tratando que sea una conversación lo más natural posible.

Se utilizó la guía de entrevistas (Flores, 2015) quien presenta tres diseños sugeridos para estas. Las entrevistas se aplicaron de manera individual, fueron grabadas y luego transcritas para un mejor análisis; además estuvieron acompañadas de la toma notas sobre aspectos relevantes en el momento de su ejecución; de acuerdo a lo recomendado por Mayan (2001) y Taylor y Bogdan (2006). (Véase Apéndice B: Guía de entrevistas.)

3.4. Los procedimientos empleados

Los pasos o fases que se siguieron para la recolección de los datos fueron de gran importancia. De acuerdo a Valenzuela y Flores (2012) en la observación cualitativa no hay una predeterminación de los aspectos a observar, pues se busca captar los eventos de la realidad en forma natural, holística y profunda. Sin embargo, los autores consideran unos procesos de observación en una investigación de este tipo. Los cuales fueron: la entrada al escenario, la obtención de permisos, el establecimiento de *rapport*, el comportamiento durante la observación, la focalización de la observación, la documentación de la observación y la elaboración de notas de campo.

De igual forma, tanto para la realización de las entrevistas, como para la toma de las fotografías, se informó los participantes seleccionados de qué se trataba la investigación y los fines de los datos obtenidos por medio de ésta. Siguiendo a Valenzuela y Flores (2012) se consideraron diferentes etapas en el proceso de su aplicación: la selección de los informantes, la autorización para realizarlas, la presentación del entrevistador, el inicio de la entrevista, el establecimiento del *rapport*, el cuerpo de la entrevista y el cierre de la misma. (Citado en Apéndice C: Formulario de consentimiento informado).

3.5. Estrategia de análisis de datos

Diversos investigadores como Bogdan y Biklen (2007), Creswell (2005) y Merriam (2009) citados en Valenzuela y Flores (2012) señalan que en el análisis se aplica un conjunto de procedimientos que permiten al investigador la organización, manejo, selección, síntesis, orden, comparación y agrupación de los datos, en una continua reflexión sobre los datos a fin de obtener resultados relevantes. Para esta etapa se consideraron los procedimientos sugeridos por estos mismos autores (Véase procedimiento de análisis en Apéndice D: Estrategia de análisis de datos).

Valenzuela y Flores (2012) señalan que la validez en un estudio en la investigación cualitativa es establecida a través del uso de ciertas técnicas y fuentes que proveen confiabilidad a los datos. En esta investigación la validez de los datos se apoyó en el proceso de triangular propuesto por Lincoln y Guba (1985 citados en Valenzuela y Flores, 2012) que significa dar apoyo a un resultado, mostrando que un determinado resultado obtenido por medio de la entrevista, coincide o no con otro resultado obtenido por observaciones, o en otra entrevista con otra persona.

La triangulación se llevó a cabo a través del uso de múltiples fuentes: 7 profesores; y de métodos o técnicas: las observaciones, entrevistas y fotografías. Asimismo, se consideró la postura de Taylor y Bogdan (2006) en relación a la validez para los estudios cualitativos que consiste en el “ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace” (p 21). Es por ello que en la presentación de los resultados se incluyeron los comentarios textuales (datos) de los participantes.

Capítulo 4. Resultados

Al momento de poner en marcha la investigación a través de las entrevistas y los diferentes momentos de observación y de escucha a los docentes, fueron muchos los aspectos que aparecieron y enriquecieron los cuestionamientos propuestos en ésta.

Indagar sobre la colaboración permitió el reconocimiento de múltiples prácticas docentes que se manifiestan en la cotidianidad de estos profesionales, las que, en mayor o menor medida, provienen de sus aprendizajes formales, de la experiencia, de las relaciones personales y del contexto, entre otros incidentes, que influyen en la interacción con el otro y que permiten que se den o no vivencias reales de aprendizaje y de colaboración entre pares.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos por medio de la investigación realizada y a la vez se revisan a la luz de estudios y conceptualizaciones citadas en el marco teórico de la misma.

¿Cuáles son las formas de colaboración entre profesores en la escuela? y ¿De qué manera la colaboración contribuye en el desarrollo profesional docente? fueron los dos interrogantes que motivaron esta investigación y para ello se precisó identificar las prácticas colaborativas que se dan entre algunos docentes de secundaria y media del colegio Saludcoop Sur IED y cómo éstas contribuyen a su desarrollo profesional y la organización de esta institución. Por lo tanto, al analizar los datos obtenidos y en aras de presentarlos se crearon tres categorías con sus respectivos incidentes que se señalan a continuación:

Tabla 2.

Categorías e incidentes que describen la colaboración docente en el Colegio Saludcoop Sur I.E.D.

Categorías	Culturas de la colaboración e incidentes
La colaboración: culturas de la enseñanza	<p data-bbox="578 1564 732 1591"><u>Balkanización</u></p> <ul data-bbox="578 1593 1143 1682" style="list-style-type: none"><li data-bbox="578 1593 1143 1621">▪ Subgrupos formados por afinidad de las áreas.<li data-bbox="578 1623 919 1650">▪ Compartir conocimiento.<li data-bbox="578 1652 802 1680">▪ Ayuda mutua. <p data-bbox="578 1682 883 1709"><u>Colaboración y colegialidad</u></p> <ul data-bbox="578 1711 1198 1772" style="list-style-type: none"><li data-bbox="578 1711 1198 1738">▪ Participación en la ejecución de proyectos de áreas.<li data-bbox="578 1740 971 1768">▪ Comunidades de aprendizaje. <p data-bbox="578 1770 818 1797"><u>Colegialidad artificial</u></p> <ul data-bbox="578 1799 1068 1827" style="list-style-type: none"><li data-bbox="578 1799 1068 1827">▪ Participación en jornadas pedagógicas. <p data-bbox="578 1829 737 1856"><u>Mosaico móvil</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyectos autónomos propuestos por los docentes. ▪ Empatía entre compañeros de trabajo.
Aspectos que favorecen o impiden el trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amistad ▪ Autonomía ▪ Identidad y empatía con los pares ▪ Sentido de pertenencia con la institución
Colaboración para la mejora de las condiciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo docente ▪ Factor salarial ▪ Desarrollo profesional ▪ Condiciones laborales

Al desarrollar el análisis de los datos se presentarán ejemplos tomados de las respuestas que los participantes dieron en las entrevistas por lo cual fue necesario realizar unos códigos de identificación, los cuales se presentan en la tabla 3.

Tabla 3
Códigos que identifican a los participantes

Docentes	Códigos: Entrevista –Docente- # - Femenino/Masculino
Docente 1 Masculino	ED1M
Docente 2 Femenino	ED2F
Docente 3 Femenino	ED3F
Docente 4 Femenino	ED4F
Docente 5 Masculino	ED5M
Docente 6 Femenino	ED6F
Docente 7 Masculino	ED7M

4.1. La colaboración: culturas de la enseñanza

Esta categoría se centra en visualizar las diversas formas en que el docente se compromete, dispone y acepta el trabajo en colaboración con sus pares, puesto que esta es una cultura novedosa cuya concepción que se ve influenciada por factores inherentes o externos a él, lo que permite florezca una gran diversidad de estilos respecto a ella en el ambiente escolar. Para Sandoval (2008) “la colaboración es como un entramado complejo en el que entran en juego un conjunto de valores, creencias, normas, destrezas, patrones de acción, roles, modelos de relación, etc. que los docentes comparten en un contexto de aprendizaje interactivo” (p. 150). Esta definición se vio reflejada en las respuestas dadas por los docentes

en las entrevistas, ya que cada uno la precisa a partir de sus propias creencias, lo que connota que actúan de acuerdo a ellas en su quehacer y eso incide en que tengan mayor o menor disposición para trabajar unos con otros y, por ende, se den distintas formas de colaboración entre ellos. En la tabla 4 se indican las concepciones que tienen los docentes participantes acerca de lo que es la colaboración.

Tabla 4.
Concepción de los participantes acerca de la colaboración docente

Docentes	¿Cómo defines la colaboración y el rol de ser un docente colaborativo?
ED1M	La colaboración es una especie de contrato tácito en el que las personas, que hacen parte del equipo colaborador, van a aportar algo en busca de un bien común. Un docente que participa, aportando lo mejor que tenga de sus habilidades y conocimientos para llegar a ese fin común.
ED2F	Consiste en poder participar con ideas, aportar y poder contribuir en el quehacer del otro, de los compañeros y de los estudiantes.
ED3F	La colaboración es la participación de diferentes personas ante un objetivo común, pero no solamente en términos de lo que se propone, sino también de lo que se hace.
ED4F	Colaboración es ser parte activa de cada una de las actividades que se puedan desarrollar en el espacio donde uno se encuentra. Colaborando con conocimientos, con mis aportes físicos, contribuyendo con alguna labor específica.
ED5M	La colaboración se genera cuando hay espacios interdisciplinarios, en los cuales se puede trabajar entre áreas; cuando se generan proyectos transversales entre las áreas, que haya un intercambio conceptual entre los docentes (...).
ED6F	Colaboración es hacer un trabajo en equipo. El rol consiste en primera instancia en que no trabaje solo, sino que busque hacer alianzas con sus compañeros, de esa forma van a descargar trabajo.
ED7M	La colaboración me parece que son los aportes que cada cual puede dar en pro de una formación de adecuada de los estudiantes, desde el punto de vista personal y profesional.

Al preguntar a los docentes sobre las formas en que fundan su trabajo colaborativo, se encontró que sus prácticas se enmarcan en los hallazgos de diversos estudios (Fullan, 1994; Hargreaves, 2003, 2005; Moreno, 2006) que hacen referencia a las diferentes formas que los docentes prefieren para llevar a cabo su trabajo y para relacionarse con sus colegas. En los siguientes apartados se describen y explican aquellas que se relacionan con los datos obtenidos: balcanización, colaboración y colegialidad, colegialidad artificial y mosaico móvil.

4.1.1. Balcanización. Es una cultura de la enseñanza compuesta por grupos divididos que se da cuando los docentes generan grupos independientes con compañeros con los que sienten más identidad o con los que trabajan en un ciclo o nivel de enseñanza determinado (Fullan, 1994). Los datos sugieren que se da la práctica de esta cultura, ya que algunos participantes hablaron de ser colaborativos, pero colocaban una condición para ese trabajo conjunto, ya fuera la afinidad, la amistad, la cercanía, el conocimiento o la compatibilidad con sus compañeros. Un comentario respecto al trabajo colaborativo fue:

Cuando uno encuentra una empatía no sólo profesional, sino también personal; (...) el trabajo colaborativo me gusta con las personas que están cerca de mí, las personas que están en el mismo nivel de bachillerato, las personas que son muy objetivas que a veces no se llevan las cosas a los sentimientos, sino a la razón (Fragmento ED7M)

Fueron varias las prácticas observadas que corresponden a la cultura balcanizada. Algunos de ellos agrupados por identidad y otros por hacer parte de un área, ciclo o nivel de enseñanza. Se observó que los docentes de un mismo ciclo, realizan trabajo conjunto y están en comunicación permanente acerca de las problemáticas que se les presenta en los cursos que comparten. También, los docentes de cada nivel de primaria y bachillerato, se organizan como grupos aislados, presentan sus propuestas por separado y realizan trabajos y actividades de manera independiente.

Por otra parte, se encontró que los docentes dan mucha importancia al trabajo que llevan a cabo desde sus áreas y que más que impuesto les resulta una forma de potenciar sus saberes y enamorar a sus estudiantes de la academia. Un ejemplo al respecto lo encontramos en el siguiente comentario:

Dentro de mi área, lideramos diferentes proyectos de ciencias sociales; hacemos la repartición de los sub proyectos; pero no solamente delegamos a una persona, sino que todos aportamos dando ideas, trayendo material, compartiendo el trabajo y no nos quedamos en la división del trabajo, sino que cada uno trae su idea y entre todos definimos cuál sería la mejor ruta para hacerlo (Fragmento ED4F).

Como lo explica Murillo (2006) es significativo que los docentes asuman el liderazgo a partir de sus áreas de enseñanza, pero que se vean apoyados por el resto de la comunidad; por lo cual, dicho liderazgo deja de ser una acción individual para ser una acción colectiva.

Se encontró, además como lo indicó Hargreaves (1995) que la estructura de la básica secundaria es una cultura balcanizada. Los subgrupos son agrupaciones estables que defienden

intereses personales y de grupo y que socializan entre ellos sus ideas, experiencias y su saber profesional.

4.1.2. Colaboración y colegialidad. Hargreaves (2005) señala distintas definiciones que han surgido de estas culturas, una de ellas es la potenciación de los profesores para la acción, la reflexión crítica y el trabajo de perfeccionamiento continuo como experiencias benéficas para el progreso de los docentes durante su actividad profesional. A lo largo del estudio se encontró que hay dificultad para que éstas se den realmente en la institución, puesto que como docentes aún se teme a la reflexión crítica compartida de su ejercicio. Sin embargo, hay algunos elementos de mejora y formación permanente a partir del trabajo que realizan los grupos por áreas, ya que estos planean y lideran la ejecución de programas curriculares, contextualizan y concretan proyectos institucionales y además, reflexionan críticamente sobre las metodologías y estrategias propias de su ejercicio docente. Un ejemplo al respecto se presenta a continuación, donde la colaboración da la oportunidad de aprender del otro:

En el área de Matemáticas tenemos un proyecto que es con el calendario matemático y ha sido muy enriquecedor porque por el nivel de confianza, hemos terminamos resolviendo ejercicios juntos. Es enriquecedor porque muchos de los ejercicios de pronto a uno no se le ocurre la forma como lo aborda el otro y eso es muy interesante (Fragmento ED3F).

Por otra parte, se observó, la puesta en marcha de la lectura institucional. Para esta actividad las docentes de humanidades, seleccionaron títulos literarios para que los demás docentes encargados de los cursos los leyeran a los estudiantes en sesiones semanales de veinte minutos y luego les aplicarían una actividad complementaria diseñada por el área; esto permitía una continua retroalimentación entre estas docentes y los demás profesores. De esta manera, se visualizó el apoyo entre compañeros y las relaciones de orientación y diálogo profesional que suponen un trabajo conjunto y aluden a un tipo de colaboración voluntaria, orientada al desarrollo que evita el trabajo aislado de los docentes.

En cuanto a la colegialidad se puede decir que aún faltan elementos que permitan la unificación de criterios y aprendizajes conjuntos entre los docentes. Por medio de las entrevistas, los docentes manifestaron que la colaboración y el aprendizaje colectivo ocurren de manera informal y voluntaria, por lo que les es indispensable aprovechar los pocos espacios

que la institución les brinda para ello. Además, indicaron la importancia de ser de pensamiento abierto y la necesidad que tiene el equipo docente de actualizar el “*chip*” de quienes aún no reconocen la importancia del trabajo en equipo y del aprendizaje colectivo como bien institucional.

4.1.3. Colegialidad artificial. Hace referencia a “relaciones de trabajo entre los docentes que no son espontáneas, ni continuas, ni orientadas al desarrollo”, sino que se llevan a cabo de manera obligatoria, en espacios y tiempos concretos siguiendo órdenes específicas (Hargreaves, 2005, p. 221). Se puede considerar que en el Colegio Saludcoop Sur IED las jornadas pedagógicas permiten que se dé la colegialidad artificial como cultura de la colaboración. Varias de las jornadas pedagógicas desarrolladas en el período de la investigación se convocaron en función de la construcción de la malla curricular institucional y otra, la más destacada, fue la del llamado Día de la Excelencia, convocado por el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo al Decreto 0325 de 2015 y que fue decretado obligatorio para las instituciones educativas públicas. En este día se buscaba que directivos y docentes analizaran el desempeño educativo de la institución de acuerdo al Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE, y acordaran un plan de acción para el mejoramiento de la calidad de la educación. La tabla 5 se relaciona algunos aspectos observados:

Tabla 5.

Incidentes observados durante jornadas pedagógicas institucionales

<p>Jornadas pedagógicas: Construcción malla curricular 13- 03-2015 06-03-2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los contenidos, competencias y desempeños por grados en reuniones de área de cada jornada. • Reunión de las integrantes de las áreas: bachillerato y primaria para hacer ajustes a la propuesta curricular para la primaria. • Entrega del trabajo inicial a la coordinación académica. • Revisión y complementación del trabajo en forma individual. • Unificación de la malla con integrantes de las áreas de ambas jornadas. Algunos docentes participaban más que otros. • Aprobación de la propuesta que consideraron más completa en aras de entregar a tiempo y cumplir con las directivas.
<p>Día de la Excelencia 25 de marzo de 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convocatoria de manera oficial por el MEN. • Se inició la jornada de acuerdo a los parámetros de rectoría. • Resistencia de los docentes para seguir los parámetros enviados por el MEN. • Organización grupal por grupos de amigos, compañeros de áreas y de la misma jornada. • Solicitud de directivos de seguir el protocolo enviado por el

	<p>MEN.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reorganización de mesas de trabajo por ciclos con docentes de ambas jornadas. • Reflexión sobre los resultados institucionales frente a las evaluaciones nacionales de los últimos tres años. • Definición de metas de calidad educativa que se expusieron frente a la asamblea en general. • Entrega de aportes de los grupos por ciclos educativos a directivos, quienes enviarían a la SED lo pactado a desarrollar.
--	--

A partir de lo anterior se observó que en el encuentro docente del Día de la Excelencia, se realizó un trabajo en equipo, que más que voluntario, fue de carácter obligatorio. En cuanto a la integración de la malla curricular de la institución se observó que los docentes de la jornada de la mañana hicieron una labor de equipo de acuerdo a los requerimientos de la coordinación académica; sin embargo, en el trabajo de unificación, donde los equipos de docentes por áreas de ambas jornadas participaban, no hubo el mismo interés, sólo algunos docentes de los equipos se ocuparon de la entrega del trabajo final, sin debatir a fondo las propuestas de cada jornada para la construcción de la malla curricular institucional.

4.1.4. Mosaico móvil. Hace referencia a acciones que nacen para la organización escolar. Se refiere a una cultura de trabajo “caracterizada por su flexibilidad, capacidad de adaptación, creatividad, oportunidad, colaboración para la resolución de problemas y el aprendizaje dirigido hacia el ambiente y hacia el ser en sí mismo” (Hargreaves, 1995, p. 60). Esta forma de colaboración es considerada por el autor como una de las más ligadas al desarrollo y al mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Se puede decir que en la institución se dan unos primeros pasos hacia un mosaico móvil, a partir del acercamiento autónomo de los docentes para implementar proyectos con amigos o compañeros, de distintas áreas; apostándole, de esta manera, al aprendizaje holístico y al liderazgo de sus estudiantes, lo que deja ver su sentido de pertenencia con la institución y su vocación docente. En la tabla 6 se presentan algunas consideraciones respecto a este modelo en la colaboración:

Tabla 6.

Consideraciones de los docentes respecto a un nuevo modelo de colaboración

Los aprendizajes no estarían fraccionados y el estudiante podría ver la aplicabilidad de los aprendizajes globalmente (Fragmento ED6F).

Estamos en un momento en el cual estamos todos capacitándonos entonces queremos implementar eso que estamos aprendiendo a nuestras prácticas docentes entonces estamos en el punto de “Mire yo quiero aplicar esto, ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Lo estoy haciendo bien, lo estoy haciendo mal? (Fragmento ED7M).

Cuando uno se pone de acuerdo en el currículum, cuando uno se pone de acuerdo con los compañeros, se puede llevar a los estudiantes a tener una mirada mucho más holística del aprendizaje o de las temáticas que se están dando en las mismas áreas (Fragmento ED4F).

Cuando se trabaja en equipo se unen ideas, fuerzas, para proyectar situaciones, proyectos, se alcanzan metas y no es igual el impacto... que al trabajar solo (Fragmento ED2F).

Se observó, además, que los docentes han puesto en marcha nuevos modelos de enseñanza para sus estudiantes, en los que, más que por procesos academicistas, se preocupan por la preparación integral del educando para la vida, sin dejar de lado las exigencias de la educación formal ni los estándares de sus respectivas áreas. Se interesan en alivianar las cargas de los estudiantes y fructificar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Como manifestó Hargreaves (2003) la sociedad del conocimiento exige que se fortalezcan y potencialicen las capacidades de los principales gestores de la educación, especialmente, desde lo creativo e investigativo para que se asuman los cambios que ha traído consigo la globalización y haya un verdadero compromiso con respecto a su desarrollo y crecimiento permanentes y su mejora individual y colectiva.

Muchas de las actuaciones del grupo docente participante en este estudio estarían acorde con lo señalado por Flores y Flores (2005); Molina (2005); Montecinos (2003) y Torres y Serrano (2007), entre otros autores, al consideran el trabajo en equipo, colectivo docente o grupo de estudio como estrategia pedagógica para el cambio. Molina (2005) los define como individuos autónomos e independientes que parten de ideas compartidas para aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros en un proceso de constante aprendizaje.

Hay subgrupos de docentes de sociales, inglés, lengua castellana y matemáticas que crean proyectos para desarrollar, en conjunto. Para ello planean y estructuran desde sus disciplinas los objetivos a alcanzar. Conforman un equipo de trabajo para fortalecer sus propios saberes respecto a las otras disciplinas y se preocupan por generar espacios donde un maestro aprende del otro (Nota de observación, 02-03-15).

Los hallazgos indican la existencia de varias de las culturas de colaboración, tales como la balcanización, la colaboración y la colegialidad, colegialidad artificial y el mosaico móvil, están presentes en el quehacer de los docentes observados y que hay preferencia por el trabajo en colaboración más que por el trabajo individual. El trabajo colaborativo se da, ya sea: entre colegas que tienen alguna afinidad o cercanía; entre compañeros de áreas o entre grupos de un mismo ciclo; ya sea por la motivación autónoma de hacer proyectos juntos, o por mejorar la calidad de su ejercicio docente.

4.2. Aspectos que favorecen o impiden el trabajo colaborativo

La colaboración docente no se ha dado siempre y para ello ha sido necesaria la convicción de los docentes frente al cambio. Para los participantes de la investigación el trabajo aislado de los docentes es cosa del pasado. Sin embargo, para que se den comunidades colaborativas, que a la vez sean comunidades de aprendizaje, se encontró que hay varios aspectos que inciden en la conformación de subgrupos y en el trabajo colaborativo. Algunos de ellos son:

- la amistad
- la identidad y empatía con los pares
- la autonomía del docente
- la capacitación
- el sentido de pertenencia

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes, se encontró que aspectos como la amistad, la identidad y empatía con los pares están a favor del trabajo colaborativo que llevan a cabo; sin embargo, la ausencia de estos mismos puede llegar a limitar o impedir la colaboración entre ellos. Al respecto, uno de los docentes entrevistados comentó: “El trabajo colaborativo, depende de los compañeros. Depende del feeling personal y que en otras experiencias haya trabajado armoniosamente con esos compañeros” (Fragmento ED1M), lo que refleja que hay una preferencia por el trabajo grupal con quienes se tenga amistad o empatía y su ausencia no favorece el asesoramiento mutuo, el intercambio de experiencias y el compartir como herramientas que permitan la superación y el alcance de metas individuales y colectivas.

Otros incidentes como la autonomía, la preparación del docente y su sentido de pertenencia, también influyen en la labor que en conjunto se quiera hacer en la institución y su ausencia o presencia incide, igualmente, en la construcción de ambientes de colaboración y de profesionalización docente ya que en la medida en que no se trabaje por convicción, haya capacitación y se trabaje en pro de la comunidad se caerá en el ejercicio individualista de siempre.

Los docentes entrevistados señalaron la falta de compromiso, de preparación y de trabajo autónomo en los maestros como aspectos que impiden el trabajo colaborativo en la institución. Una docente manifestó:

La falta, tal vez de responsabilidad, compromiso y apropiamiento; o sea cuando una persona no le nace, no quiere o tiene otras expectativas, otros intereses y no lo que en ese momento sea relevante para el trabajo, ese es un obstáculo para la colaboración. (Fragmento ED3F)

Chacón (2005); Imbernón y Canto (2013) y Latapi (2003) consideraron que la falta de aprendizajes continuos y complementarios de la profesión y la escasa labor investigativa afecta la labor docente y por ende el trabajo como comunidad de aprendizaje. De esta manera, si el docente no se apropia de su quehacer, no se actualiza y propende por una mayor calidad en su ejercicio, se queda aislado del trabajo que los otros propongan.

Se puede concluir que para que el trabajo colaborativo vaya más allá de la imposición y los subgrupos de amigos, se tendrían que sobrepasar aspectos como el conformismo, la comodidad y hasta la autosuficiencia y entender que la labor educativa puede ir más allá de las visiones individualistas que se tenga para trabajar en pro de la comunidad.

4.3. Colaboración para la mejora de las condiciones laborales

El liderazgo docente no hace referencia únicamente a la gestión que el docente realiza en la escuela a partir de procesos de enseñanza aprendizaje en pro de sus estudiantes; se refiere además a la toma de decisiones y posturas políticas que a nivel profesional le ha tocado enfrentar. No es un secreto que la labor docente en los países latinoamericanos no tiene el reconocimiento socioeconómico de otros y que el magisterio ha tenido que ejercer un liderazgo sindical en pro de defender y reclamar sus derechos de los educadores.

En esta categoría, se encontraron incidentes que promueven la mejora de las condiciones laborales y el desarrollo profesional docente, ya que a partir de las formas colaborativas que se dan, se ven inmersos aspectos como: la lucha integrada y el liderazgo sindical que promueven su consecución.

Como se ha mencionado, las formas de la colaboración halladas: la balcanización, la colaboración y colegialidad, la colegialidad artificial y el mosaico móvil, no giran todas en torno una total colaboración unificada de los docentes; sin embargo, en mayor o menor medida, estas formas de colaboración que se practican, aportan al compromiso y al liderazgo que como grupos o subgrupos asumen los docentes al momento de promover los derechos de todos.

El liderazgo y la participación de los docentes en la lucha y exigencia de sus derechos son imperantes. Imbernón y Canto (2013) indican que para hablar de desarrollo profesional es necesario incluir todos los aspectos de la vida laboral, no sólo la formación, sino también el salario y la promoción en la profesión. Al respecto, en Colombia se dieron cambios cuando se derogó el Decreto 2277 y se implementó el 1278 en el año 2002 para reglamentar a los docentes vinculados al servicio del Estado. El nuevo Decreto transformó, por ejemplo, la manera de ascender en el escalafón y por ende, de mejorar las condiciones salariales y la profesionalización del docente. Anteriormente, los docentes nombrados bajo el Decreto 2277 de 1979 tenían la posibilidad de acreditar todos los estudios debidamente reconocidos por el MEN para su ascenso y así mismo, les era válido el tiempo de su ejercicio. Sin embargo, en la actualidad, para los docentes regidos por el 1278, la obtención de títulos universitarios no es garantía de ascenso y reubicación salarial, sino que ello está sujeto a otros protocolos que, a pesar de las múltiples luchas, no se han logrado derogar.

En el último paro laboral, convocado en abril de 2015, por docentes de ambos Decretos, y en el que se esperaba que el Gobierno aprobara el ascenso sólo por estudios realizados, se establecieron otros mecanismos que no dejaron satisfechos a los docentes: aunque se quitó la evaluación anual por competencias que se venía realizando, se recurrió ahora a evaluaciones desde otras instancias y a la grabación del docente en su práctica pedagógica para ser evaluado. Lo cual dejó a muchos docentes la sensación de haber tenido un equipo representativo con poca capacidad de negociación frente al Gobierno Nacional.

En cuanto a la colaboración para la mejora de las condiciones laborales en el colegio Saludcoop Sur son pocos los docentes que ejercen liderazgo sindical, pero se pudo observar que frente a las posturas distritales o nacionales, se toman decisiones en colectivo buscando siempre apoyar aquellas que favorezcan la profesionalización del docente. También que se abren espacios para la reflexión y el cuestionamiento frente a las políticas públicas. Ejemplo de esto fue la reunión informal que hicieron los docentes el día 24 de marzo, previa a la realización del llamado Día de la Excelencia:

Los docentes hablaron sobre la importancia de informarse y leer acerca de los criterios que el Gobierno tenía para realizar el Día E. Se cuestionó la aplicación de modelos educativos de otros países, de otros contextos, lejanos a la realidad escolar que se tiene en la ciudad y en el país. Hubo intervención de varios docentes que apoyaban el descatamiento de esa jornada a la que convocaba el MEN de manera obligatoria (Nota de observación, 06-03-15).

Se observó que ante el tema del liderazgo político y la toma de decisiones, sobresalen los criterios de los docentes más preparados al respecto y que motivan al colectivo a participar de las propuestas que se den. Ejemplo de esto fue la situación que se presentó el día 15 de abril cuando en reunión de docentes, la líder sindical manifestó la posibilidad del paro nacional del magisterio programado para el 22 del mismo mes.

En esa reunión se dieron argumentos para motivar al colectivo de docentes al paro nacional y se planearon acciones a seguir durante la semana del cese, del 20 al 24 de abril, con las que se participaba y, a la vez, se favorecerían algunas actividades antes estipuladas en el cronograma institucional (Nota de observación, 15-04-15).

De esta manera se observó que el aspecto político hace parte de los principios en los que el docente colabora e interactúa con otros; por esto, se prepara para afrontar los cambios que los sistemas: educativo, económico, social, etc., traigan consigo; para actuar como colectivo y demostrar que la integración y el liderazgo que asuman son elementos fundamentales que le pueden facilitar la exigencia de mejores condiciones laborales y profesionales.

En general, se pudo observar que son varias las formas de colaboración que se dan entre profesores en la escuela. Estas varían de acuerdo a incidentes de relación, cercanía y disposición que los docentes tengan con sus pares, por lo cual pueden ser: de balcanización, colaboración y colegialidad, colegialidad artificial y mosaico móvil; y aunque cada una de

estas formas de colaboración se dé a partir de subgrupos, cada vez hay más concientización de que la educación actual necesita de nuevos modelos en los cuales los educadores se vean inmersos como colectivos, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje propio. Se reconoce la colaboración como una forma de contribución al desarrollo profesional de los docentes que la practican, porque ella aporta significativamente metodologías y didácticas que facilitan procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, como lo mencionan Murillo (2006) y López (2008) ese liderazgo que asume el docente, así sea en forma distribuida, en este caso: por áreas, por ciclos o niveles educativos, contribuye significativamente, a la gestión y organización de la escuela.

Aún faltan espacios para que se dé el trabajo conjunto de los docentes y en los que se promueva la colaboración y la valorización de su práctica. Sin embargo, se observó que el ejemplo que da el liderazgo de algunos docentes promueve dicha colaboración y de esa forma se va abriendo paso a esta valiosa herramienta.

Capítulo 5. Conclusiones

Para conocer las formas en que se da la colaboración entre docentes de secundaria y media del colegio Saludcoop Sur, e identificar cuáles de esas prácticas colaborativas contribuyen a su desarrollo profesional el estudio observó la forma en que se relaciona el grupo seleccionado con sus pares y visualizó los alcances de sus experiencias en torno a conceptos teóricos sobre la colaboración docente y a experiencias investigativas basadas en esta temática. Teniendo en cuenta los objetivos planteados para la investigación y los hallazgos que ésta nos proporcionó se presentan a continuación dos aspectos que los sintetizan.

5.1. Formas de colaboración entre docentes de secundaria y media

La realización de esta investigación permitió identificar las experiencias colaborativas de los docentes participantes en el estudio, así como las motivaciones que tienen para ello. De acuerdo a los hallazgos, las formas de colaboración más utilizadas por los docentes del colegio Saludcoop Sur, pertenecen a las llamadas culturas de la enseñanza.

Entre las diferentes culturas de la enseñanza que sustentan autores como Fullan y Hargreaves, quienes han profundizado sus estudios al respecto, identificamos que la balcanización, la colaboración y la colegialidad, la colegialidad artificial y el mosaico móvil, son las culturas más recurrentes en el ejercicio colaborativo de los docentes. Se encontró que estas prácticas colaborativas se han acentuado gracias a la recurrencia de aspectos generalizados entre los subgrupos existentes al interior del equipo docente. Incidentes tales como: la amistad, la identidad, la empatía con los pares, la autonomía, la capacitación constante, y el sentido de pertenencia, entre otros, señalan las dinámicas que estos profesionales siguen para relacionarse entre sí, y por lo tanto, generar espacios para la colaboración.

El estudio permitió reconocer que además de dichos incidentes, el compromiso y el liderazgo son aspectos que forjan la colaboración, puesto que además de los acercamientos por afinidad o intereses que en común se establezcan, los docentes conforman grupos

colaborativos para liderar en conjunto, proyectos autónomos a los que se comprometen unos con otros para favorecer los aprendizajes de sus estudiantes y su misma organización escolar. De esta manera se proyecta la puesta de una de las culturas de la colaboración: el mosaico móvil.

Por otro lado, se halló que las necesidades de la escuela y los compromisos pedagógicos e institucionales propician que haya colaboración docente y el trabajo en equipo, porque se convoca y reúne a compañeros de área, compañeros de ciclo de enseñanza o compañeros del mismo nivel educativo. De esta manera, los docentes llevan a cabo tareas conjuntas que les permite ejercer su liderazgo, reconocerse, aprender unos de otros y valorar los alcances y logros que obtienen desde la colaboración y el trabajo conjunto. Por lo tanto, se determina que culturas de la enseñanza como la balcanización, la colaboración y colegialidad y la colegialidad artificial afloran en estas prácticas de los docentes.

Estas formas de colaboración contribuyen en el manejo de valores como el respeto, la tolerancia que los docentes se deben unos a otros, en el apoyo y el acompañamiento formal que les rige como miembros de una misma institución; sin embargo, a causa de algunas de estas formas de colaboración que se dan, no hay una plena comunicación, y aún falta la integración necesaria para compartir las problemáticas institucionales y plantear propósitos como un colectivo totalmente unificado.

5.2. Prácticas que contribuyen en el desarrollo profesional y la organización escolar

Para hablar de la profesionalización docente se ha hecho énfasis en que esta también hace referencia a los aspectos que influyen en la vida del docente y en la puesta en práctica de su ejercicio, algunos de ellos son: la toma de decisiones, el clima institucional, las condiciones laborales y el factor salarial. Estos aspectos están, obviamente, asociados a la colaboración y ello influye en el desarrollo óptimo del docente y en su profesionalización.

Los hallazgos del estudio permiten reconocer que algunas formas de colaboración como la balcanización y la colegialidad artificial llevadas a cabo por los docentes, no son muy favorables para el desarrollo profesional. Sin embargo, hay otras como el mosaico móvil y la colaboración y la colegialidad, como lo afirman Ávalos (2007) y Moreno (2006) son formas que contribuyen en la profesionalización; que en mayor o menor práctica, están abriendo paso

a las comunidades de aprendizaje en las que los docentes, a partir de su liderazgo, comparten sus conocimientos, sus reflexiones y sus experiencias, lo que favorece positivamente su propio desarrollo profesional y el avance de la escuela al lograr metas en conjunto que repercuten en el bienestar de los alumnos. Con esto se dan pasos significativos hacia la cultura de la colaboración y se supera la cultura individualista y el aislamiento que, según Hargreaves (2005), acompaña normalmente la labor docente.

Además, se encontró que, a pesar de la fragmentación en subgrupos que subyace, existe una motivación particular que unifica al grupo docente, esto es lo relacionado con su lucha por la defensa de sus derechos salariales y de profesionalización, frente al decreto 1278 de 2002 que los rige en su mayoría.

Durante la realización del estudio se observó la lucha sindical que vivieron los docentes de esta institución al lado del magisterio nacional para la exigencia al Gobierno de un salario digno y unas leyes que profesionalicen su actividad y, con ello, se encontró una actitud colaborativa y de compromiso de los docentes frente a las propuestas que ellos como institución y como trabajadores estatales debían realizar; no sólo tomaron decisiones individuales, sino que como colectivo realizaron aportes a su situación laboral y se apoyaron en el conocimiento y experiencia particular de los que ejercían liderazgo al respecto. Autores referidos como Canto e Imbernón lo sustentan y este estudio de igual manera lo encontró como fundamental: los docentes deben promover espacios para la reflexión social y política y dejar a un lado el individualismo y la rivalidad que normalmente se encuentra al interior de estos equipos de profesionales.

Los hallazgos permiten estimar la colaboración como un valioso instrumento para el aprendizaje colectivo docente, para la cual se deben superar y dejar de lado factores individualistas que empobrecen la interacción y, por ende la profesionalización que se puede alcanzar en el ámbito educativo a partir de la generación de espacios que favorezcan la socialización de experiencias y la colaboración entre profesionales de la educación.

Además, los hallazgos generaron cuestionamientos en cuanto al papel que como profesionales deben cumplir los educadores del S. XXI en aras de educar bajo propuestas pedagógicas más abiertas, más reflexivas y de interacción que son las que en la actualidad formula la globalización a la que se ha dispuesto el mundo contemporáneo: aquellas en las que

se considere la cultura de la colaboración como una opción que apoye y fortalezca el desarrollo profesional de los docentes y la calidad de la educación, en cuanto es una dinámica que le apunta a la inclusión, al compromiso, la cooperación, el liderazgo, el reconocimiento del otro y a la participación colectiva.

Este estudio encontró en la experiencia pedagógica de los docentes participantes, la concepción individual que se tiene con respecto a la colaboración y reveló las distintas formas en que ésta se lleva a cabo con sus pares. Sin embargo, faltó reconocer ese mismo criterio a partir de la experiencia que viven docentes de otros niveles educativos y haber contrastado dichas concepciones para así ampliar los resultados de la investigación desde todos los ciclos escolares.

Fue trascendental encontrar en este estudio que la formación que recibe el profesorado permite crear y mantener culturas colaborativas, ya sea frente al sistema de gobierno que lo acoge, al cambio global, a sus prácticas, su organización y frente a su perfeccionamiento continuo y que, además, dicha formación abre paso a la práctica de la cultura de la enseñanza llamada Mosaico móvil, en la que a través de redes y alianzas flexibles y proactivas se revelan diferentes formas de liderazgo, que buscan soluciones comunes que soporten las necesidades de los educandos (Hargreaves, 1995).

A partir de este hallazgo se generan interrogantes que en próximas investigaciones se podrían considerar, entre ellas:

- ¿Qué motiva al profesorado a su capacitación y perfeccionamiento académico?
- ¿Qué criterios tienen los profesores para trabajar unidos en redes colaborativas?

Ha sido un estudio enriquecedor que muestra la invaluable herramienta que es la colaboración para el quehacer educativo. Podría haber más estudios y divulgación de lo que es y su utilidad en el ambiente educativo, porque, aunque se lleva a cabo, se hace de manera natural, no se realiza de manera consciente y por ende no se magnifican sus beneficios.

Referencias

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22305/1/500889.pdf>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41, (2), 77-99.
Disponible en: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>.
- Castillo, M., González, K., Muñoz, M., Quiroz, C. (2013, octubre). *El trabajo colaborativo una estrategia de mejora en los procesos de formación docente*. Consejo de transformación educativa. Chicoloapan, México.
Disponible en: <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/078-trabajo-colaborativo.html>.
- Chacón, A. (2005). La formación inicial de profesores de educación básica en México. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. V (190), 1-9.
Disponible en: <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Chacón, M., Chacón, C. y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 17 (54) 877-902.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127009>
- De la Parra, J. y Gutiérrez, M. (2013). El trabajo colaborativo y cooperativo: un estilo de aprendizaje.
Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Historia-Mexicana/7276746.html>:
- Duk, C. y Murillo, F. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las Escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6 (2), 11-13.
Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2.html>
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Revista Ágora para la EF y el deporte*, (10).
Disponible en: http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf

- Fernández, M.D. y Malvar, M.L. (1999) La colaboración en los centros educativos: Una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 1-6.
Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1066>
- Flores, E., y Flores, M. (2005). Public school as learning communities. A multiple case study of collaborative research in Northern Mexico. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
Disponible en: <http://www.escuelasqueaprenden.org.mx/wp-content/uploads/aera2005.pdf>.
- Flores, M., y Torres., M. (2011). La escuela como organización de conocimiento. México: Trillas.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, (304), 147-161.
Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre304/re3040600492.pdf?documentId=0901e72b81271021>
- González, G., y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista Currículum y formación del profesorado*. 18 (1), 397-412.
Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL12.pdf>.
- González, R., Castañeda, F., Torres, M., Banda, R., Vargas, R., Ruiz, F. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Revista de Medios y Educación*, (42), 103-113.
Disponible en: www.redalyc.org/pdf/368/36825582009.pdf.
- Gross, M. y Stiller, L. (2013). Experiencia de trabajo colaborativo: Formación del personal docente universitario para la diversidad. *Revista Ciencias Sociales*, (143), 31-41.
Disponible en:
<http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/viewFile/14568/13832>
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki*, 35, 49-61.
Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/6-ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro. (Cap. 6).
- Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Morata, Madrid. (Cap. VI, VIII, IX y X).

- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, (30), 15-25. Disponible en: www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20761/20601
- Imbernón, F., Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41). 1-12.
Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200010&script=sci_arttext.
- Jiménez, C., Jiménez, E. (2004). Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14.
Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/593Jimenez.pdf>
- Jiménez, k. (2009). Propuesta estratégica para la gestión del trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 33 (2), 95-107.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058007.pdf>
- Jiménez, L. (2003) La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 603-630.
Disponible en:
http://www.oei.es/docentes/articulos/reestructuracion_escuela_regulacion_trabajo_docente_jimenez.pdf
- Krichesky, G. y Murillo J. (2011) Las comunidades profesionales de a aprendizaje una estrategia de mejora para una nuevas concepción de escuela, *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 19 (1), 65- 83.
Disponible en:<file:///C:/Users/os/Downloads/Dialnet-LasComunidadesProfesionalesDeAprendizaje-3934351.pdf>.
- Latapi, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de Discusión 6. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: Subsecretaría de Educación Pública.
Disponible en:
http://www.oei.es/docentes/articulos/como_aprenden_maestros_latapi.pdf.
- López, A. (2008). ¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de Discusión 6. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: Subsecretaría de Educación Pública.
Disponible en: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9652/lopez.pdf?sequence=1
- Mayan, M. (2001) Una introducción a los métodos cualitativos. International Institute for Qualitative Methodology. [http:// www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf).

- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), 235-250.
Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re337.htm>.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, II, 105-128.
Disponible en: www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6/6
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. Estudios e investigaciones en *CEE Participación Educativa*, (16), 69-88. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-montero-mesa.pdf>.
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, XXVIII (112), 98-130. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.
Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- Pérez, A., Perea, I., y Flores Manuel (2013). Comunidades de práctica de profesores de escuelas primaria públicas: un estudio de caso colombiano. *Actualidades Pedagógicas*, (62)69-84.
Disponible en: [Revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2276](http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2276).
- Salinas, J. (1998). Redes y desarrollo profesional del docente: entre el dato Serendipiti y el foro de trabajo colaborativo. *Profesorado*, 2, (1), 13-24.
Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23145/1/Profesorado_2%281%29_13-24.pdf
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos*, 11, 149-159.
Disponible en: http://scholar.google.es/scholar?start=30&q=colaboracion+de+porfesores&hl=es&as_sd t=0,5&lookup=
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, R. y Serrano, J. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Investigación temática*, 12. (33), 513-537.

Disponible en:

http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_practicas_formacion_maestros_colectivos_docentes_tores_serrano.pdf.

Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de la investigación educativa (eBook)*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey. (Cap. VI, VII Y VIII).

Apéndice A: Guía de observación

Merriam (1998), ha compilado el siguiente checklist que está presente en una observación (Valenzuela y Flores, 2012, página 140-141):

1. El contexto ¿Cómo es el ambiente físico? ¿Cuál es el contexto? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?
2. Los participantes. Describa cómo es la escena ¿Qué tanta gente? ¿Cuáles son sus papeles. ¿Qué es permitido aquí? ¿Qué sucede con esas personas reunidas?
3. Actividades e interacciones. ¿Qué está pasando aquí? ¿Hay una secuencia definida de actividades? ¿Cómo interactúan las personas con la actividad y las personas entre sí? ¿Cómo están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas? ¿Características de las interacciones?
4. Frecuencia y duración: ¿Cuándo inició esta situación? ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única? ¿Qué tan frecuentemente?
5. Factores sutiles: menos obvios pero quizá tan importantes a la observación son:
 - Actividades informales y no planeadas
 - Significados simbólicos y connotativos de palabras
 - Comunicación no verbal tales como vestido y espacio físico
 - Medidas no intrusivas tales como claves físicas
 - Que no sucede especialmente si esta tiene que pasar.
6. El comportamiento del investigador. Usted es parte de la escena en gran magnitud, ¿Cómo es su papel, si es como un observador o un participante, que afecta la escena que usted está observando?
¿Qué dice usted y que hace? Adicionalmente, ¿qué pensamientos está usted teniendo acerca de lo que está pasando? Esos se pueden convertir en los comentarios del observador y registrarse en el diario o bitácora como parte de sus notas de campo.

Apéndice B: Guía de entrevistas

Preguntas para obtener datos personales de los profesores

1. ¿Qué estudios has realizado hasta este momento?
2. ¿Cuánto tiempo llevas dedicado (a) al ejercicio docente?
3. ¿En qué nivel educativo estas trabajando este año?
4. ¿Qué te motivó y te motiva para ser docente?

Preguntas para la entrevista para la pregunta de investigación

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

1. ¿Cómo defines la colaboración y el rol de ser un docente colaborativo?
2. ¿Es usted un profesor colaborativo?
3. ¿Le agrada trabajar colaborativamente con sus compañeros?
4. ¿Cuáles son los puntos a favor y en contra de trabajar colaborativamente vs en forma individual?
5. ¿En qué tipo de actividades colabora con sus compañeros?
6. ¿Toman decisiones juntas (os)? ¿Elaboran planes?
7. ¿Qué piensa del trabajo aislado que caracteriza a los profesores?
8. ¿Cuándo está con sus compañeros en espacios de colaboración cómo se siente?
9. ¿Son espacios dirigidos o convocados por la administración? ¿Son espacios informales “naturales”? ¿Espacios, impuestos?
10. ¿Puede usted señalar algún ejemplo reciente de la manera en que usted colabora en su escuela y con sus compañeros?
11. ¿Cuál es el reto más difícil para establecer trabajo colaborativo entre colegas en su escuela?
12. ¿Hay oportunidades para que los profesores aprendan en una comunidad de aprendizaje en su escuela?
13. ¿Te agrada que te visiten o te observen en tu salón? ¿Por qué si, o porque no? ¿En qué circunstancias?
14. Si le dieran tiempo y espacio para preparar clases con otros profesores, ¿Lo harías? o ¿preferirías estar en tu salón en ese tiempo? ¿Por qué si, por qué no?

15. Mencione algo que hayan aprendido juntos y algo que les ayude responder mejor a problemas en la escuela.
16. ¿Cuáles son las ventajas que ve al trabajo colaborativo en su escuela?
17. ¿Cuáles son las desventajas que ve al trabajo colaborativo en su escuela?
18. ¿Qué aspectos facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en su escuela?
19. Describa los tipos de intercambios que existen entre los profesores de tu escuela (de qué conversan, qué temas tratan, intercambian ideas, materiales)
20. Para usted ¿Cuándo es conveniente trabajar solo y cuando es conveniente trabajar con colegas

Apéndice C: Formulario de consentimiento informado



Docente
Colegio Saludcoop Sur IED
Bogotá-Colombia

Formulario de Consentimiento Informado

Estimado docente:

Por medio de la presente me permito invitarlo(a) a participar en una investigación sobre: La colaboración como medio de desarrollo profesional del profesor y la organización escolar. Mi nombre es Lilibet R. Guerrero P. Soy alumna del Tecnológico de Monterrey y este estudio hace parte de mi tesis para obtener el título de Maestría en Educación.

Su participación en la investigación debe ser voluntaria y consistirá en contestar entrevistas y permitirme el registro de algunas de sus vivencias escolares tanto en el aula como en espacios de socialización con sus compañeros; por lo cual, me autoriza a grabar audio, tomar fotografías y utilizar la información recogida en el proyecto antes enunciado.

La información registrada será confidencial y sólo será usada con fines académicos en la fundamentación de la tesis y artículos relacionados. Usted puede acceder a ella cuando lo desee.

Si usted decide participar de este estudio le solicito confirmarlo con su nombre y firma en la parte inferior de esta carta. Agradezco su voluntad y compromiso, aclarándole que si en algún momento desea retirarse lo puede hacer.

_____	_____	_____
Nombre del participante	Firma del participante	Fecha
_____	_____	_____
Nombre del investigador	Firma del investigador	Fecha



Sra. RAQUEL LÓPEZ RICAURTE
Rectora
Colegio Saludcoop Sur IED
Bogotá-Colombia

Formulario de Consentimiento Informado

Sra. Rectora:

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización para realizar la observación y registro de algunas actividades llevadas a cabo por compañeros docentes de la institución.

En este momento adelanto una investigación sobre: La colaboración como medio de desarrollo profesional del profesor y la organización escolar, tesis para obtener el título de Maestría en Educación en el TECNOLÓGICO DE MONTERREY. Por tal motivo me es necesario pedirle su apoyo y consentimiento.

La participación de los docentes consistirá en contestar entrevistas y permitirme el registro de algunas de sus vivencias escolares; por lo cual, les realizaré entrevistas y tomaré fotografías en tiempos muy cortos y planeados durante la jornada escolar.

De antemano agradezco su colaboración.

Lilibet R. Guerrero Pacheco.
Docente de Humanidades

<hr/> Autoriza <hr/>	<hr/> Firma <hr/>	<hr/> Fecha <hr/>
<hr/> Nombre del investigador <hr/>	<hr/> Firma del investigador <hr/>	<hr/> Fecha <hr/>

Apéndice D: Estrategia de análisis

1. Familiarizarse con los datos
2. Escuchar las grabaciones de las entrevistas
3. Hacer una transcripción textual de las entrevistas
4. Hacer anotaciones previas de las lecturas de las transcripciones con el propósito de ir desarrollando categorías iniciales que van surgiendo de las lecturas
5. Identificar temas o categorías que emergen de los datos.
6. Fragmentar textos, esto puede diferenciar al resto del documento cuando se refiera a un tema en particular.
7. Codificar, asignando a los fragmento de textos, un código o etiqueta que representan a una categoría, para dejar constancia de su pertenencia a esa categoría.
8. Registrar los incidentes que van perteneciendo a cada categoría y hacer comparaciones constantes con respecto a esa categoría particular.
9. Crear las categorías, con un nombre particular.
10. Describir el contenido de cada categoría.
11. Ilustrar cada categoría, con fragmentos de texto, de entrevistas, observaciones, etc.
13. Validación de datos: Triangulación de datos surgidos en las entrevistas, observaciones y documentos.

Apéndice E: Transcripción de entrevista

Entrevistador: Profesor, ¡Buenos días!

Entrevistado: Buenos días Lilibet.

Entrevistador: Gracias por este espacio, por este tiempo para realizar esta entrevista. Inicialmente quiero comentarte que el proyecto trata sobre la colaboración; ¿Cómo la colaboración aporta a la profesionalización del docente? Y ¿Cómo esa colaboración puede aportar a la gestión escolar?

Entrevistado: OK

Entrevistador: Me gustaría saber que estudios hasta el momento has realizado.

Entrevistado: Bueno, hasta el momento, yo estudié Ingeniería civil. Cuando empecé a trabajar como docente hice un curso de ingreso al escalafón, un curso de pedagogía y últimamente estoy estudiando la maestría en educación.

Entrevistador: ¿Cuánto tiempo te has dedicado a este ejercicio de docente?

Entrevistado: Dieciocho años.

Entrevistador: ¿Qué te motivó para ser docente? Si estudiaste otra carrera ¿Qué te motivó para incursionar en la docencia?

Entrevistado: Inicialmente fue una búsqueda a nivel laboral y ya después no quise ejercer mi profesión precisamente porque me enamoré mucho de la actividad docente, entonces en principio fue un arranque de búsqueda de oportunidades y ya después fue porque me gusta la labor. Me gusta ver el proceso que se lleva con los estudiantes, los resultados que se pueden tener con los estudiantes y si, pues me gusta más, es como una parte romántica de la situación, pero me gusta, me gusta ejercer mi vida docente por eso; Por ver a los estudiantes y ver como los toma uno y ellos empiezan a irse, a forjar un camino de la mano de uno, y ya verlos al final de sus estudios, pues es una satisfacción.

Entrevistador: ¿En este momento en que nivel educativo estás enseñando?

Entrevistado: Estoy trabajando con los estudiantes de media, es decir décimo y undécimo, con estudiantes de educación básica de grado octavo y con estudiantes de técnica profesional.

Entrevistador: -Ya para entrar en materia con respecto al tema de la colaboración, me gustaría que de pronto me definieras tu concepto de ¿Qué es la colaboración para ti? y ¿Cómo sería entonces el rol de un docente colaborativo?

Entrevistado: Yo creo que esta es una de las actividades que más necesita de la colaboración, porque tenemos que ser varios los profesionales que estamos observando a los estudiantes desde diferentes perspectivas, entonces me parece importante que cada uno de los profesionales le aporte al trabajo con los muchachos, o sea, al trabajo de la educación. Entonces la parte de colaboración me parece que son los aportes que cada cual le puede dar en pro de una formación de adecuada de los estudiantes, desde el punto de vista personal y profesional.

Entrevistador: ¿Te consideras un profesor colaborativo?

Entrevistado: Sí, me considero una persona colaborativa, pues como te digo, es que siempre he estado enfocado en el pensar en el estudiante y en su formación como ciudadano, como persona, siempre me ha gustado participar de todas esas actividades que van en pro de mejorar las actividades con los estudiantes.

Entrevistador: ¿Cuándo entras a trabajar con tus pares, con tus colegas en trabajo colaborativo, con qué compañeros de que ciclo, de qué nivel, con quienes trabajas mejor, o con quienes te gusta trabajar?

Entrevistado: Bueno, primero que todo es muy bueno cuando uno encuentra una empatía no sólo profesional, sino también personal, entonces cuando veo una empatía personal, como que de pronto uno ha compartido con esas personas y se da cuenta que tiene el mismo corte de uno, la misma forma de ser de uno, pues el trabajo es muy enriquecedor y entonces casi siempre en el trabajo colaborativo me gusta es con las personas que están cerca de mí, entonces las personas que están en el mismo nivel de bachillerato, las personas que son muy objetivas que a veces no se llevan las cosas a los sentimientos sino a la razón.

Entrevistador: Dices que te gusta el trabajo colaborativo. ¿Qué ventajas, que pros y contras encuentras en cuanto al trabajo colaborativo de los docentes Vs. el trabajo individual que puedan realizar?

Entrevistado: Bueno, entonces, como pros veo que lo que te decía anteriormente, que vamos observando el trabajo con los estudiantes desde diferentes perspectivas, a veces hay unas personas que lo ven desde el punto de vista académico, otras en la formación como el ser, como la parte humanista y esos elementos se complementan y pues la idea es que ese complemento pues vaya en una visión general del estudiante precisamente para ayudarlo en su proceso educativo. Y en contras pues muy pocas, no le veo como muchas situaciones.

Entrevistador: El trabajo individual ¿Cómo lo ves?

Entrevistado: El trabajo individual me parece que ahí se está basando uno en un solo enfoque y no se está viendo, se lleva uno a la percepción que quizás pueda tener muy personal y no escucha a los demás, que las otras cosas y cómo ve a otra gente, el proceso o los trabajos con los muchachos o la actividad con los muchachos, de pronto uno no ha tenido en cuenta esas partes desde el punto de vista del trabajo con los muchachos, cómo el trabajo de preparación o en algunas actividades, uno también a veces por su formación personal uno también se sesga mucho a las cosas y no se permite ver las otras dinámicas que la otra gente ve.

Entrevistador: ¿En qué actividades colaboras con tus compañeros docentes?

Entrevistado: Me gusta mucho trabajar la parte de currículo, la parte de los análisis evaluativos que se hacen a veces de los estudiantes y pues otras actividades que son como inherentes a nuestra actividad de día a día, como por ejemplo el complemento en los acompañamientos, esas cosas así.

Entrevistador: Cuando trabajas en equipo, de pronto con tu área o con los compañeros que más trabajas ¿Tienden a tomar decisiones juntos? ¿Elaboran planes de trabajo? ¿Cómo es esta parte?

Entrevistado: Tomamos decisiones juntos, casi siempre escuchamos las posiciones de cada cual para tomar una decisión en común. Yo siempre he dicho, o siempre he argumentado que para trabajar en estas cosas de toma de decisiones es muy importante no actuar sólo con la parte democrática, porque la parte democrática tiene sus pro y tiene sus contras, entonces a mí me parece chévere, porque se elige y se llega a una decisión, pero a veces no se tienen en cuenta lo que la otra persona dice y no es tan agradable para esa persona que no se le tuvo en cuenta su argumento, entonces cuando ya estamos trabajando, cuando se escucha la posición de cada cual es tratar entonces de buscar lo mejor para todos para que lleguemos a una decisión acorde para que todos trabajemos con agrado frente a esas prácticas.

Entrevistador: Por años se ha pensado que, o se ha dicho (incluso se han hecho muchas investigaciones al respecto) que dicen que los docentes que prefieren el trabajo aislado y que el trabajo del docente es de puerta cerrada ¿Qué piensas al respecto?

Entrevistado: Créeme que en realidad esto del trabajo colaborativo es ahora último en donde estamos viendo esas necesidades, porque prácticamente los inicios de mi trabajo, yo trabajaba a puerta cerrada y yo pues por ejemplo era de los celosos de mi trabajo que no les comentaba o no participaba “Mire yo para trabajar tal cosa, hice tal parte” en mis didácticas era muy celoso frente a eso y a través del trabajo que uno ha tenido dices “No, yo porque voy a ser celoso de algo que si lo puedo compartir a los demás, vamos a servirle a mucha más gente” y es más enriquecedor cuando nos comentamos “Mira, yo hice esto, estamos de abordar cierta temática e hice esto , esta actividad me parece chévere, en esta actividad me fue bien, con este grupo no me sirvió, ¿Qué haría? ” Ha sido más enriquecedor eso y en un comienzo las actividades eran muy celosas y uno también veía lo mismo en los compañeros. Nada más por ejemplo tú ibas a mirar un programador de alguien y no te lo dejaba ver, ni uno tampoco dejaba ver (Sí) tus programadores.

Entrevistador: ¿Hay espacios colaborativos en tu escuela? y ¿Son estos convocados desde la administración, son espacios muy formales? ¿O hay espacios colaborativos desde la informalidad, desde lo natural, desde la amistad?

Entrevistado: Sí, hay de los dos casos. Están los formales, los que cita los directivos docentes, por ejemplo los consejos académicos, las reuniones de área en donde a veces uno les da el formalismo como tal o la informalidad y a veces se sacan mejores resultados en la informalidad que en la parte formal. También las reuniones entre amigos, o sea no es un espacio creado por el colegio, sino es el espacio que uno de pronto se da en sus ratos de tomar onces u otra cosa y es muchísimo más enriquecedor que todas esas formalidades que dan los directivos, sin restarle la importancia, que son importantes, pero son más enriquecedores aquellos espacios informales. De hecho es lo que nosotros los maestros tenemos una particularidad que a pesar de estar a diez kilómetros del colegio, siempre estamos hablando del colegio, siempre estamos hablando de las actividades, es inherente.

Entrevistador: ¿Puedes mencionarme algún ejemplo reciente en el que has colaborado, has hecho un trabajo en equipo con tus compañeros?

-Hace poco estábamos trabajando en matemáticas desde la parte formal, en la parte de organización de la malla curricular, entonces entre todos los profesores de bachillerato estábamos ayudando a organizar la malla curricular de primaria y tuvimos participación todos los docentes del área de matemáticas para esa parte. Y en la parte informal con los docentes de matemáticas hemos tenido charlas, cada cual llega con lo que hizo: “Yo estaba abordando tal tema y lo estaba haciendo desde este punto de vista”. Estamos en un momento en el cual estamos todos capacitándonos entonces queremos implementar eso que estamos aprendiendo a nuestras prácticas docentes entonces estamos en el punto de “Mire yo quiero aplicar esto, ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Lo estoy haciendo bien, lo estoy haciendo mal? ¿Cómo me fue con esto, cómo me fue con lo otro?” y todos estamos en ese cuento.

Entrevistador: ¿Cuál sería lo más difícil, ese reto que hay que superar para que se dé el trabajo colaborativo entre los colegas de una misma escuela?

Entrevistado: El reto más difícil... Sobre todo está en cambiar ese chip, nosotros en la escuela estamos trabajando en esa posibilidad de no ser tan formalistas, es como cambiar esas prácticas antiguas de lo que estábamos hablando ahorita, de ser tan individualistas, como escucharnos más, de aprender sobre todo de aquellas prácticas significativas o que han tenido buenos resultados, compartir más eso.

Entrevistador: ¿Crees que se den oportunidades para que se dé el aprendizaje en comunidad, donde el maestro aprende de otro maestro, aquí dentro de la escuela?

Entrevistado: No, no hay espacios, de pronto también porque nosotros no hemos creado los espacios, desafortunadamente por muchas actividades que cada cual tiene, escasamente está el trabajo para trabajar en el colegio y no se abre un espacio para que podamos aprender de otros maestros, que es una cosa que nosotros hemos querido trabajar, lo hacemos muy informalmente, pero por ejemplo nada más, aquellos maestros que tienen problema con la tecnología, pues uno les quiere ayudar, pero no tenemos el tiempo, ni uno ni ellos, o sea, tendríamos que contar con tiempo extra y no lo tenemos entonces eso es una cosa muy difícil. Sí se podría implementar, sería muy bueno, también con los compañeros que tenemos nivel básica que tienen primaria y bachillerato y la media, entonces los maestros de bachillerato somos especializados en ciertas áreas y los profes de primaria tienen que trabajar todas las áreas, entonces nosotros queremos colaborarles a ellos pero hay cierta resistencia por parte de ellos, porque ellos creen que les vamos a enseñar y a enseñar, y no es eso, es como invitarlos a que cambien sus didácticas y a que nosotros les podemos dar ciertos tips que nos han funcionado para que los adopten ellos, y pues hay resistencia, sí hay deseo, pero mucha resistencia y falta de tiempo sobretodo.

Entrevistador: ¿Te agrada que te observen tus clases? ¿Te molesta?

Entrevistado: Pues así como agrado, agrado, no, pero tampoco le veo ningún problema, de hecho estuve trabajando en ciertas instituciones en donde era deber en que lo visitara el jefe de área, los coordinadores o un asesor pedagógico. Al principio para mí fue un choque brusco, entonces ya me van a venir a fiscalizar... No lo estaba viendo desde el punto de vista

constructivo sino destructivo, también porque la filosofía de esas instituciones eran de ese corte, no era algo constructivo destructivo, y me chocaba también porque no todas las clases tienen que ser iguales, entonces hay espacios en los cuales estamos trabajando en grupo y no se ve prácticamente reflejado que es lo que uno está orientando, o hay momentos en los cuales es evaluativo. Me parece que esa dinámica sería buena o está bien que le observen la clase, pero no una al azar, sino evaluar el proceso de lo que uno hace en clase.

Entrevistador: ¿Si te dieran tiempo y espacio para preparar, para programar tus clases y demás en equipo con tus compañeros, te gustaría? o ¿Preferirías decir no, “Yo trabajo sólo, hago mis trabajos sólo”?

Entrevistado: No, vuelvo y te digo, me parece muy chévere que si pudiera trabajar así, que pudiéramos llegar a esos acuerdos, como a esas actividades en común, esas preparaciones en común serían chévere, porque no sólo tendría mi punto de vista sino que también el punto de vista de los demás y sus experiencias que son más variadas que cualquier otra cosa.

Entrevistador: ¿Cuáles serían esas ventajas o desventajas que habrían para ese trabajo colaborativo, si se da, pero con respecto a la escuela?

Entrevistado: Las ventajas serían primero que todo, que todos estaríamos hablando en un mismo idioma, que si por ejemplo por X o Y circunstancia los estudiantes tendrían que cambiar de un sitio al otro, que tuvieran que cambiar de docentes, sabrían que los docentes estaríamos hablando el mismo idioma y que vamos para el mismo camino, que a veces al trabajar aislado se presentan esas disparidades. Desventajas no le veo, yo sólo le veo virtudes a esa parte, le veo un problema de operatividad, de espacios que no cuadran, a veces también de personalidades que a veces uno no concuerda con la forma de pensar de otras personas y que es muy difícil cambiarles esa forma de pensar, o que se la cambien a uno, uno también puede ser egoísta, no sé.

Entrevistador: Bueno profesor, de pronto podrías mencionarme algo que hayas aprendido junto al trabajo colaborativo junto a tus compañeros que te ayuden a resolver problemas de la escuela.

Entrevistado: Lo primero que yo diría es aprender a tener otra visión del estudiante, a veces yo me considero una persona muy academicista y seguía que un estudiante debe saber al cien por ciento lo que yo trataba de enseñar o que cumpliera con las actividades como yo las tenía planeadas y tenía una visión muy sesgada del estudiante y no veía esa parte humana por la que a veces los estudiantes no responden en ocasiones. Entonces esa parte la aprendí, me parece interesante, y que es muy válida en estos momentos de la educación.

Entrevistador: ¿Qué aspectos crees que facilitan o pueden dificultar el trabajo colaborativo entre los docentes en la escuela?

Entrevistado: Yo creo que es una parte muy importante la empatía que uno les tenga a los compañeros, cuando uno trabaja con una persona que es su amigo antes que su compañero de trabajo, el trabajo es muy enriquecedor; y la imposición, cuando las cosas son muy impositivas

es muy difícil que hayan buenos resultados, pero cuando las cosas se hacen porque nosotros decidimos trabajar en grupo, porque queremos se obtienen muy buenos resultados.

Entrevistador: ¿Qué tipos de intercambios tienes con tus compañeros de la escuela? ¿De qué conversan? ¿Cuáles son los temas que más tratan, sus ideas? ¿Comparten materiales, de pronto el cuaderno, la programación? ¿Qué tipo de estrategias comparten?

Entrevistado: Primero que todo pues uno con las personas que más tiene empatía se puede prestar todo lo que uno tenga, con otras personas a veces uno comparte sólo ideas, pero por ejemplo materiales, cosas que uno consiga las comparte, sí hay bastante colaboración frente a eso en el área, también algunas con los otros compañeros, llega a nosotros un tema de libro texto, un recorte de una revista, ya los comparte uno con compañeros de otras materias sobre todo en temas de educación.

Entrevistador: ¿Cuándo crees que es conveniente trabajar sólo, de manera individual aislada, y cuando es conveniente trabajar en equipo, trabajar con los colegas, con los pares?

Entrevistado: Bueno, empiezo a trabajar sólo cuando se me viene una idea a la mente personal, empiezo a implementarla, empiezo a cuadrarla, pero yo fácilmente la socializo para que también empiecen a dar esas ayudas, sobre todo cuando voy a abordar tal tema, entonces pienso que voy a hacer, pienso como lo voy a hacer, empiezo a implementarlo, empiezo a ver las fallas y ahí si lo comento con mis compañeros “Mira me paso esto, ¿tú qué crees que debo hacer?” para tratar de pulir esa idea o descartarla o seguir adelante.

Entrevistador: Tú me dices que eres un docente colaborativo, finalmente quisiera preguntarte si crees que hay aprendizaje profesional cuando se comparte, cuando hay un trabajo colaborativo entre pares

Entrevistado: Al cien por ciento, eso es lo más chévere de trabajar en grupo, lo más enriquecedor es eso, que uno empieza a sacar todas esas cosas positivas con los compañeros, y que uno no tiene la verdad absoluta, que puedes estar en un error o en un acierto que es valorable o que es reprochable de ciertas cosas.

Profesor muy amable, muchas gracias por tu tiempo

Apéndice F: Fotografías

Fotografías: indican reuniones, interacción y trabajo en equipo de los docentes.



25 de marzo: Día de la Excelencia. Agrupación de docentes por ciclos de enseñanza.



Reunión informal docentes de diferentes áreas.



Jornada pedagógica: revisión del Manual de Convivencia Escolar.

Curriculum Vitae

Lilibet Rosario Guerrero Pacheco

Correo electrónico personal:

Originaria de Sahagún, Córdoba, Colombia. Lilibet Rosario Guerrero Pacheco realizó estudios profesionales en Humanidades- Español e inglés- en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

La investigación titulada: La colaboración: cultura de la enseñanza presente en el desarrollo profesional docente, que hace parte del proyecto: La colaboración como medio de desarrollo profesional del profesor y la organización escolar, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo las Humanidades, específicamente en el área de Lengua Castellana, literatura e inglés desde hace 15 años. Igualmente, ha participado en iniciativas de Comunicación al desarrollar proyectos de Prensa y Emisora Escolar.

Como docente de Humanidades, Lilibet Rosario Guerrero Pacheco, líder del área, lleva a cabo la orientación de estudiantes de bachillerato respecto el uso adecuado de la lengua, el fortalecimiento de habilidades comunicativas, el gozo y acercamiento a la literatura y al reconocimiento de la persona como ser único social que se ama, se respeta, así como a otros y a su entorno, con propósitos que le preparen para la vida y le ayuden a alcanzar sus sueños.

Lilibet R. Guerrero P., es una docente alegre con disposición comunicativa e interpretativa frente al mundo; le gustan las letras: la redacción y la lectura, la creación literaria y las artes. Cree en los valores de las personas y en la importancia de ellos para la sana convivencia. Espera continuar siendo una docente abierta al manejo de las nuevas tecnologías como herramientas de cambio que facilitan proceso de enseñanza- aprendizaje, y así mismo una persona que comparte sus experiencias pedagógicas dispuesta a liderar y a trabajar con otros en pro de la educación de las generaciones del S. XXI.