

**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA**



**TESIS DOCTORAL**

Saberes docentes y relaciones colaborativas  
entre el profesorado de algunas escuelas  
básicas de Santiago de Chile.

Liliana Mayorga Salas

Departamento de Ciencias de la Educacion

2013

# UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



## INFORME DE LOS DIRECTORES

*Florentino Blázquez Entonado, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Extremadura y Margaret Mcginity Travers Profesora Jubilada de la Universidad de Extremadura, como directores de la Tesis Doctoral titulada SABERES DOCENTES Y RELACIONES COLABORATIVAS ENTRE PROFESORES DE ALGUNAS ESCUELAS BÁSICAS DE SANTIAGO. CHILE* que ha realizado la licenciada Dña. Liliana Mayorga Salas con DNI 7.044.022-9

## HACEN CONSTAR

Que el trabajo de investigación mencionado, realizado bajo nuestra dirección en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, cumple con los requisitos exigidos en la elaboración de una Tesis Doctoral, por lo que autorizamos su presentación para proceder a la tramitación y poder optar al grado de Doctor.

Para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en Badajoz a 7 de Febrero de dos mil trece

Fdo. Margaret Mcginity Travers

Fdo. Florentino Blázquez Entonado

## Agradecimientos

Un trabajo de esta naturaleza es posible gracias a muchos esfuerzos compartidos y apoyos de distintas personas que han colaborado con su ánimo, asesoría e involucramiento en las distintas etapas de la investigación.

Agradezco profundamente la dirección del Dr. Florentino Blázquez y de la Dra. Margaret McGinity por sus comentarios, observaciones, apoyo y confianza en mi trabajo. Al final, la responsabilidad de lo construido es solo mía.

Un reconocimiento especial a María Victoria González por compartir momentos claves en la producción del texto escrito y por su apoyo en cada etapa para concretar este estudio.

Mis agradecimientos a Dña. Gabriela Azócar y a D. Tomás Peters por sus orientaciones en el diseño cuantitativo que me permitieron encaminar y tomar las decisiones correspondientes.

Agradezco muy especialmente a mis colegas de universidad Abner Mardones, Carlos Santelices, Verónica Romo y Julio César Ibarra por sus comentarios y observaciones en el diseño de la entrevista.

Mi especial gratitud para con Cecilia Álvarez por su valiosa ayuda y participación en distintos momentos de la investigación.

Gracias a tantas personas que me alentaron y colaboraron con lo mejor de sí mismas para que concretara esta tesis doctoral, especialmente a mi madre por sus oraciones.

A todos los profesores y directivos que participaron de distintas maneras en esta investigación, mi reconocimiento, gratitud y compromiso con los docentes que se desempeñan en escuelas y liceos municipales de Chile.

*AMDG*

# INDICE

---

## CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1. Origen del tema de investigación.	1
2. Justificación.	7
3. Antecedentes de la investigación.	19
4. Planteamiento del problema de estudio.	37
5. Objetivos de la investigación.	40
6. Proceso de investigación.	41

## CAPITULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

<b>A. Los docentes en un contexto de cambios.</b>	46
1. Nuevas responsabilidades docentes en la sociedad del conocimiento.	47
2. La compleja relación entre las reformas educacionales y los docentes.	64
3. La escuela como organización que aprende.	80
4. Formación de maestros y saber pedagógico.	90
<b>B. Saberes docentes.</b>	102
1. Aproximación a la comprensión del saber docente.	102
2. Racionalidad y conocimiento docente.	105
2.1 Conocimiento docente.	106
2.2 Conocimiento y enseñanza.	113
2.3 Conocimiento y competencias.	119
3. Saberes docentes.	124
3.1 Tensiones y dificultades en torno al saber docente.	128
3.2 Las concepciones del saber.	136
3.2.1 Racionalidad y saberes docentes.	141
3.2.2 Naturaleza y características del saber docente.	145
3.2.3 Los saberes provenientes de la práctica.	154
3.2.4 Construcción del saber pedagógico por los docentes.	170
3.2.5 A modo de síntesis.	176
<b>C. Relaciones de colaboración entre profesores.</b>	184
1. Dilemas y tensiones en las relaciones de colaboración entre docentes.	184
2. Condiciones socio-culturales en la escuela para un trabajo colaborativo entre docentes.	192
3. La escuela como espacio de desarrollo profesional colaborativo.	204
4. Colegialidad burocrática y cultura de colaboración entre docentes.	210
5. Contexto escolar e individualismo en el ejercicio docente.	220
6. Trabajo colaborativo del profesorado en la escuela.	229
6.1 Significados otorgados al trabajo colaborativo.	238
6.2 Significados atribuidos al trabajo en equipo.	246
6.3 Prácticas de colaboración entre docentes.	247
7. Experiencias de trabajo colaborativo docente en la escuela.	253
7.1 Comunidades de aprendizaje.	256
7.2 El aprendizaje colaborativo a través de las Tics.	264
7.3 Formación de profesores en la escuela.	267

7.4 A modo de síntesis	271
------------------------	-----

### **CAPITULO III. METODOLOGIA**

1. Paradigma de la investigación.	275
2. Diseño de la investigación.	288
2.1 Perspectiva interpretativa.	290
2.2 Escenarios de la investigación.	304
2.3 Temporalización de la investigación.	312
2.4 Técnicas aplicadas.	314
2.4.1 Cuestionario	315
2.4.1.1 Proceso de construcción del cuestionario	316
2.4.1.2 Validez y fiabilidad	344
2.4.1.3 Participantes en el estudio.	324
2.4.1.4 Trabajo de campo.	352
2.4.2 Entrevista.	353
2.4.2.1 Construcción de la entrevista cualitativa.	354
2.4.2.2 Validación	356
2.4.2.3 Selección de los sujetos informantes.	357
2.4.2.4 Realización de las entrevistas.	360
2.4.2.5 Tratamiento y análisis de los datos cualitativos.	361
2.4.3 El grupo de discusión.	372
2.4.3.1 Preparación de los grupos de discusión.	375
2.4.3.2 Participantes en los grupos de discusión.	378
2.4.3.3 Análisis de los datos.	380
3. Criterios de rigor científico.	385
3.1 Credibilidad o valor de verdad.	386
3.2 Transferibilidad o aplicabilidad.	388
3.3 Dependencia o consistencia.	389
3.4 Confirmabilidad.	390

### **CAPITULO IV. ANALISIS DE LOS DATOS**

<b>A. Análisis cuantitativo</b>	<b>393</b>
1. Antecedentes de los entrevistados.	395
1.1 Comuna.	395
1.2 Sexo – Edad.	396
1.3 Formación inicial.	397
1.4 Años de ejercicio docente.	397
2. Situación laboral.	398
2.1 Tipo de contrato.	398
2.2 Horas de trabajo.	399
2.3 Trabajo en otro establecimiento.	399
3. Instancias para compartir saberes entre docentes.	401
3.1 Participación en instancias formales de intercambio de saberes.	401
3.2 Tipo de saberes que comparten los profesores.	402
3.3 Participación en grupos de profesores externos.	405

4. Evaluación de las condiciones para compartir en equipo los saberes.	406
4.1 Valoración de las instancias de intercambio de saberes.	407
4.2 Evaluación del clima del grupo de profesores.	407
4.3 Evaluación de los espacios y tiempos para el trabajo en equipo.	408
4.4 Evaluación de la importancia asignada en la escuela al intercambio de saberes docentes de forma colaborativa.	409
5. Disposición y valoración del intercambio colaborativo de saberes docentes.	410
5.1 Acuerdos para favorecer el intercambio de saberes docentes.	410
5.2 Razones para favorecer el intercambio de saberes de forma colaborativa.	411
5.3 Relación entre trabajo cooperativo docente y mejora de la enseñanza.	412
5.4 Valoración del trabajo colaborativo y mejoramiento de su labor.	413
5.5 Nivel de satisfacción con el trabajo colaborativo realizado entre profesores en torno a sus saberes.	415
6. Análisis de los resultados sobre colaboración docente, según la Escala Lickert.	416
6.1 Dimensión trabajo en equipo.	417
6.2 Dimensión responsabilidad compartida.	421
6.3 Dimensión promoción y valoración del trabajo realizado en equipo.	426
6.4 Dimensión calidad de la comunicación.	428
6.5 Dimensión espacios y recursos.	432
6.6 Dimensión planificación y proyección conjunta del trabajo docente.	434
7. Conclusiones.	437
<b>B. Análisis cualitativo</b>	440
1. Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas individuales.	440
2. Dimensiones y categorías de análisis en la entrevista cualitativa.	446
A. Cultura de trabajo entre docentes en la escuela municipal.	447
1. Dimensión: Tendencias en el trabajo entre docentes.	447
1.1 Categoría: Trabajo individual y colaborativo.	448
1.2 Categoría: Trabajar colaborativamente.	450
1.3 Categoría: Trabajar individualmente.	453
1.4 Inferencias preliminares.	455
2. Dimensión: Interacciones entre profesores.	460
2.1 Categoría: Personalidad docentes.	460
2.2 Categoría: Preferencias hacia una forma de relacionarse.	463
2.3 Categoría: Afinidad y clima de relaciones.	468
2.4 Categoría: Diferencias de edades entre profesores.	474
2.5 Interpretación preliminar.	480
3. Dimensión: Condiciones para el trabajo cooperativo entre docentes.	484

3.1 Categoría: Decisiones desde la dirección del establecimiento.	484
3.2 Categoría: Influencia de la UTP en el trabajo colaborativo entre docentes.	492
3.3 Categoría: Influencia de la dirección en el trabajo colaborativo entre docentes.	498
3.4 Categoría: Instancias para el trabajo colaborativo entre profesores.	504
3.5 Categoría: Limitación del tiempo.	508
3.6 Categoría: Satisfacción con la organización pedagógica.	512
3.7 Categoría: Situación de la educación municipal.	520
3.8 Inferencias preliminares.	
<b>B. Saberes docentes.</b>	<b>522</b>
1. Dimensión: Características del saber docente.	522
1.1 Categoría: Diferencias del saber docente colaborativo o individual.	522
1.2 Inferencias preliminares.	526
1.3 Categoría: Saber docente individual.	530
1.4 Categoría: Saber docente colaborativo.	533
1.5 Inferencias preliminares.	537
2. Dimensión Condiciones organizacionales de la escuela.	543
2.1 Categoría: Factores facilitadores u obstaculizadores.	543
2.2 Inferencias preliminares	547
2.3 Posibilidad de construir saberes docentes a partir de un trabajo cooperativo.	552
2.4 Categoría: Valoración de un saber docente colaborativo	557
2.5 Inferencias preliminares.	561
3. Dimensión: Relación entre enseñanza y estilo de trabajo individual o colaborativo docente.	567
4. Dimensión: Formación inicial docente y estilos de trabajo entre Docentes.	572
3. Análisis cualitativo de los datos de los grupos de discusión.	579
3.1 Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en los grupos de discusión.	579
3.2 Dimensiones y categorías de análisis procedentes de los grupos de discusión.	581
3.2.1 Dimensión: Construcción del saber docente en la escuela.	582
3.2.1 Categoría: Condiciones institucionales.	582
3.2.2 Categoría: Interacciones entre profesores.	587
3.2.2 Dimensión: Saberes que los profesores comparten en la escuela.	589
3.2.2.1 Categoría: Diferencias entre un saber compartido y uno aislado.	591
3.2.2.2 Categoría: El saber no compartido.	593
3.2.2.3 Categoría: Posibilidades de construir un saber en forma cooperativa entre docentes.	594

## CAPITULO V. INTEGRACION DE RESULTADOS Y DISCUSION

1. Integración de resultados.	597
2. Primer nivel de análisis.	600
2.1 Condiciones de trabajo entre docentes e intercambio de saberes.	600
2.1.1 Instancias y tipos de saberes que se comparten o se realizan individualmente.	600
2.1.2 Valoración de las condiciones para el trabajo colaborativo docente.	601
2.1.3 Relaciones de colaboración entre docentes.	603
2.1.3 Trabajo en equipo.	603
2.1.4 Calidad de la comunicación en el establecimiento.	605
2.1.5 Responsabilidad compartida.	606
2.1.6 Planificación y proyección del trabajo conjunto	607
2.1.7 Disposición y valoración hacia el intercambio colaborativo de saberes docentes.	608
2.1.8 Establecimiento de acuerdos.	608
2.2.3.8 Promoción del trabajo colaborativo docente desde de la escuela.	608
2.2 Saberes docentes.	609
2.2.1 Tipos de saberes.	609
2.2.2 Preferencias en torno a los saberes a compartir.	610
3. Segundo nivel de análisis.	612
3.1 ¿Existe trabajo colaborativo entre docentes en la escuela?	612
3.1.1 Las condiciones que hacen posible un trabajo colaborativo docente.	614
3.1.2 Las instancias para el trabajo colaborativo docente.	615
3.1.3 Finalidad.	624
3.1.4 Inferencias.	625
3.2 ¿Cómo son las interacciones entre profesores para compartir saberes?	626
3.3 ¿Cuáles son los saberes que los docentes construyen y comparten?	632
4. Tercer nivel de análisis.	635
4.1 Condiciones institucionales que configuran el saber docente	635
4.2 Relaciones e interacciones docentes	636
4.3 Factores que dificultan el intercambio de saberes docentes	636
4.4 Saberes que los docentes comparten	638
4.5 Posibilidad de compartir saberes en la escuela	640
4.6 Inferencias finales	641
5. Discusión de resultados.	661
5.1 Condiciones sociales, interacciones y saberes docentes en la escuela municipal.	661
5.2 Los saberes pedagógicos construidos en un contexto de colaboración o de aislamiento docente.	675



## **CAPITULO VI. CONCLUSIONES**

1. Conclusiones.	681
1.1 Condiciones sociales e interacciones docentes en la escuela municipal.	682
1.2 Saber compartido en la escuela municipal según modalidad individual o colaborativa.	686
1.3 Propuestas para el desarrollo profesional de los docentes.	689
2. Limitaciones y fortalezas del estudio.	693
3. Propuestas para la investigación.	695
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	699

## INDICE DE TABLAS

Tabla nº 1	Organización del tiempo de docencia en primaria. Comparación internacional.	34
Tabla nº 2	Intereses e imperativos contradictorios con respecto a los docentes y la enseñanza en la sociedad del conocimiento.	50
Tabla nº 3	Perfil del profesor en relación al centro, los alumnos y al ser profesor.	54
Tabla nº 4.	Aspectos a atender en los cambios educacionales.	79
Tabla nº 5.	Características de las escuelas efectivas.	87
Tabla nº 6.	Tipos de conocimiento del profesor según diversos investigadores	116
Tabla nº 7	Saberes que están implícitos en la "competencia".	120
Tabla nº 8	Competencias claves del docente.	123
Tabla nº 9	Caracterización de los distintos saberes pedagógicos.	164
Tabla nº10	Comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente en el ámbito de las tecnologías.	165
Tabla nº11.	Modelo tipológico para identificar saberes docentes.	170
Tabla nº12.	Funciones del saber en el transcurso de una tarea.	
Tabla nº13.	Tensiones y dilemas internos del trabajo docente en relación a la organización escolar.	186
Tabla nº14.	Tipos de cultura profesional en la enseñanza.	193
Tabla nº15.	Organización del tiempo de docencia en primaria. Comparación internacional.	195
Tabla nº16.	Percepciones de los profesores sobre los cambios en la comunicación y las relaciones entre colegas.	205
Tabla nº17	Diferencias entre trabajo en grupo y colaborativo.	239
Tabla nº18	Diferencias entre trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo.	241
Tabla nº19.	Comunidades de aprendizaje profesional y sectas de entrenamiento para el desempeño.	263
Tabla nº 20	Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo	278
Tabla nº 21.	Síntesis de las características de los paradigmas de investigación	281
Tabla nº 22.	Principales perspectivas, teóricas y metodológicas en la investigación social.	283
Tabla nº 23	Supuestos básicos del interpretativismo.	285
Tabla nº 24.	Tipos de investigaciones y método.	297
Tabla nº 25	Número de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana según área geográfica y dependencia administrativa.	309
Tabla nº 26	Chile. Puntajes promedio de 4° básico 2011 según grupo socio económico y dependencia administrativa.	310
Tabla nº 27	Docentes de la Región Metropolitana según dependencia administrativa	310
Tabla nº 28	Cronograma de trabajo	313
Tabla nº 29	Saberes y colaboraciones movilizados cotidianamente por los docentes	329
Tabla nº 30	Dimensiones, variables e indicadores para la construcción del cuestionario.	322
Tabla nº 31	Distribución % Varianza explicada por cada factor	327
Tabla nº32	Matriz de componentes (no rotados)	327
Tabla nº 33	Matriz de componentes rotados	333
Tabla nº 34	Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Trabajo en equipo.	339
Tabla nº 35	Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Responsabilidad compartida.	340
Tabla nº 36	Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo.	340
Tabla nº 37	Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Calidad de la comunicación.	341
Tabla nº 38	Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Espacios y recursos.	342
Tabla nº 39	Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Planificación y	342

	proyección conjunta del trabajo.	
Tabla nº40.	Chile. Región Metropolitana. Clasificación de comunas por nivel de complejidad	347
Tabla nº41	Selección de comunas urbanas con establecimientos educacionales con matrícula igual o superior a 420 alumnos.	348
Tabla nº42	Conglomerado de comunas elegibles con alta y media complejidad, según nivel de calidad de educación.	349
Tabla nº43	Distribución de profesores participante en el cuestionario.	350
Tabla nº44	Dimensiones abordadas en la entrevista cualitativa.	355
Tabla nº45	Sujetos informantes en la entrevista cualitativa	359
Tabla nº46	Clasificación de los principales procedimientos analíticos cualitativos en función de sus propósitos.	362
Tabla nº47	Método de comparación constante.	366
Tabla nº48	Características que definen a los grupos de discusión.	373
Tabla nº49	Grupos de discusión y procedencia.	378
Tabla nº50	Categorías preliminares para la investigación.	381
Tabla nº51	Acciones para resguardar la credibilidad de la investigación.	386
Tabla nº52	Acciones para resguardar la aplicabilidad de la investigación.	387
Tabla nº53	Acciones para resguardar la dependencia o consistencia de la investigación.	388
Tabla nº54	Acciones para resguardar la confirmabilidad de la investigación.	389
Tabla nº55	Tipo de saberes docentes realizados en equipo docente o individualmente.	401
Tabla nº56	Participación y valoración de las instancias de intercambio de saberes docentes, según trabajo colaborativo docente.	405
Tabla nº57	Tipo de acuerdos para favorecer el intercambio de saberes docentes.	409
Tabla nº58.	Motivos para favorecer el intercambio de saberes de forma colaborativa entre docentes.	410
Tabla nº 59.	Relación entre trabajo cooperativo y calidad de la enseñanza.	411
Tabla nº 60.	Valoración del trabajo colaborativo y labor docente.	411
Tabla nº 61.	Nivel de satisfacción con el trabajo colaborativo realizado.	413
Tabla nº 62	Correlación dimensiones del trabajo en equipo docente.	414
Tabla nº 63	Trabajo en equipo.	415
Tabla nº 64	Trabajo en equipo, según sexo.	416
Tabla nº 65.	Trabajo en equipo según edad.	417
Tabla nº 66	Trabajo en equipo según ciclo.	418
Tabla nº 67	Responsabilidad compartida.	420
Tabla nº 68	Responsabilidad compartida según sexo.	421
Tabla nº 69	Responsabilidad compartida según edad.	422
Tabla nº 70	Responsabilidad compartida según ciclo.	423
Tabla nº 71	Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo.	424
Tabla nº 72	Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo según sexo.	425
Tabla nº 73	Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo.	425
Tabla nº 74	Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo.	426
Tabla nº 75	Calidad de la comunicación.	427
Tabla nº 76.	Calidad de la comunicación según género.	428
Tabla nº 77.	Calidad de la comunicación según edad.	429
Tabla nº 78.	Calidad de la comunicación según ciclo.	430
Tabla nº 79.	Espacios y recursos.	431
Tabla nº 80.	Espacios y recursos según género.	432
Tabla nº 81.	Espacios y recursos según edad.	432
Tabla nº 82.	Espacios y recursos según ciclo.	433
Tabla nº 83.	Planificación y proyección conjunta del trabajo docente.	433
Tabla nº 84.	Planificación y proyección conjunta del trabajo docente según edad.	434
Tabla nº 85.	Planificación y proyección conjunta del trabajo docente según ciclo.	434
Tabla nº 86.	Matriz de categorización.	442
Tabla nº 87.	Código de identificación sujetos entrevistados.	443
Tabla nº 88	Tendencias en el trabajo entre docentes.	445
Tabla nº 89.	Tendencia a un trabajo colaborativo o individual según las relaciones	469

	humanas entre profesores.	
Tabla nº 90	Influencia del jefe/a UTP en el tipo de trabajo entre docentes.	490
Tabla nº 91.	Influencia de la dirección en el trabajo cooperativo docente.	496
Tabla nº 92.	Satisfacción con la organización pedagógica del establecimiento.	511
Tabla nº 93.	Relación entre trabajo individual y enseñanza tradicional y relación entre trabajo colaborativo docente y enseñanza innovadora.	565
Tabla nº 94.	Dimensiones y categorías de los grupos de discusión.	578

## ÍNDICE DE GRAFICOS

Gráfico nº 1.	Reuniones del profesorado con frecuencia.	33
Gráfico nº2.	Evolución de la matrícula total según dependencia administrativa.	309
Gráfico nº 3.	Comuna de las escuelas.	394
Gráfico nº 4.	Sexo entrevistados.	394
Gráfico nº 5.	Edad entrevistados.	394
Gráfico nº 6.	Institución formadora.	395
Gráfico nº 7.	Años de ejercicio docente.	395
Gráfico nº 8.	Antigüedad en establecimiento.	396
Gráfico nº 9.	Situación contractual.	397
Gráfico nº 10.	Horas semanales de trabajo.	397
Gráfico nº 11.	Trabajo en otro establecimiento.	398
Gráfico nº 12.	Distribución horario docente.	398
Gráfico nº 13.	Ciclo en que se desempeña.	399
Gráfico nº 14.	Instancias formales de trabajo entre docentes.	400
Gráfico nº 15.	Tipos de saberes compartidos.	401
Gráfico nº16.	Instancias colaborativas de intercambio de saberes, según edad.	402
Gráfico nº 17.	Instancias colaborativas de intercambio de saberes, según ciclo.	403
Gráfico nº 18.	Participación de los profesores en grupos externos.	404
Gráfico nº19.	Participación en grupos de profesores colaborativos según sexo.	404
Gráfico nº 20.	Evaluación clima del grupo de profesores.	406
Gráfico nº21.	Evaluación condiciones de trabajo en equipo entre profesores.	406
Gráfico nº22.	Evaluación de las condiciones para el intercambio de saberes.	407
Gráfico nº23.	Importancia del trabajo en equipo docente para el intercambio de saberes, según actores.	408
Gráfico nº 24.	Valoración del trabajo colaborativo docente, según sexo.	412
Gráfico nº 25.	Valoración del trabajo colaborativo docente, según edad.	413
Gráfico nº 26.	Nivel de confianza en Chile.	602

## INDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama nº 1.	El problema de investigación.	41
Diagrama nº 2.	Desarrollo y temporalización de la investigación	44
Diagrama nº 3.	Competencias docentes asociadas a estándares	154
Diagrama nº4	Práctica y consciencia profesional	
Diagrama nº5.	Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman.	175
Diagrama nº6.	Enfoques, técnicas y sujetos que se complementarios en la investigación acerca del intercambio entre profesores en torno a sus saberes	302
Diagrama nº 7.	Mapa de Chile.	307
Diagrama nº 8.	Mapa de las Provincias de la Región Metropolitana.	308
Diagrama nº 9.	Desarrollo y temporalización de la investigación realizada	311
Diagrama nº 10.	Técnicas utilizadas en la investigación y participantes.	314
Diagrama nº 11.	Espiral de análisis de los datos cualitativos	368
Diagrama nº 12.	Proceso General de análisis de datos cualitativos	369
Diagrama nº 13.	Tópicos discutidos en los grupos de discusión.	376
Diagrama nº 14.	Proceso de triangulación llevado a cabo en la investigación.	390
Diagrama nº 15.	Proceso de análisis cualitativo	441

Diagrama n° 16. Tareas analíticas	443
Diagrama n° 17. Triangulación de fuentes.	444
Diagrama n° 18. Tendencias en el trabajo entre docentes.	457
Diagrama n° 19. Preferencia de los docentes por un trabajo cooperativo o individual entre los docentes.	465
Diagrama n° 20. Relaciones humanas y tendencia hacia un trabajo colaborativo o individualista entre profesores.	471
Diagrama n° 21. Factores que inciden en un trabajo colaborativo o individual entre docentes.	475
Diagrama n° 22. Factores que inciden en un trabajo colaborativo o individual entre docentes.	476
Diagrama n° 23. Condiciones que facilitan un trabajo cooperativo entre docentes.	477
Diagrama n° 24. Condiciones que facilitan un trabajo cooperativo entre docentes	481
Diagrama n° 25. Decisiones desde la dirección sobre el trabajo cooperativo entre profesores.	489
Diagrama n° 26. Influencia de la UTP en el trabajo colaborativo entre docentes	495
Diagrama n° 27. Influencia de la Dirección en el trabajo cooperativo docente.	501
Diagrama n° 28. Limitación del tiempo	508
Diagrama n° 29. Satisfacción con la organización pedagógica del establecimiento	517
Diagrama n° 30. Diferencias de un saber pedagógico individual y uno que se construye en forma colaborativa con los colegas.	527
Diagrama n° 31. Características del saber pedagógico que se construye en forma individual y colaborativa entre profesores.	539
Diagrama n° 32. Factores que facilitan y/o dificultan la existencia de un saber pedagógico construido cooperativamente entre docentes.	527
Diagrama n° 33. Argumentos acerca de la posibilidad de contar con un saber pedagógico construido colaborativamente entre profesores.	563
Diagrama n° 34. Razones de la valoración del saber pedagógico construido en forma colaborativa entre docentes	564
Diagrama n° 35. Integración de datos, técnicas y actores relacionados con el saber docente que se comparte	597
Diagrama n° 36. Condiciones de trabajo entre docentes e intercambio de saberes.	601
Diagrama n° 37. Trabajo en equipo entre docentes	603
Diagrama n° 38. Calidad de la comunicación en el establecimiento.	604
Diagrama n° 39. Responsabilidad compartida.	605
Diagrama n° 40. Disposición y valoración hacia el intercambio colaborativo de saberes docentes.	607
Diagrama n° 41. Saberes docentes	608
Diagrama n° 42. Primeras tendencias en torno al trabajo colaborativo y saberes docentes.	609
Diagrama n° 43. Conceptualización del trabajo colaborativo e individual docente	611
Diagrama n° 44. Tendencias e instancias en el trabajo docente	616
Diagrama n° 45. Concepto de instancia para el trabajo colaborativo docente.	617
Diagrama n° 46. Factores que explican el intercambio de saberes docentes.	624
Diagrama n° 47. Características de las interacciones	627
Diagrama n° 48. Síntesis de los factores que inciden en las interacciones entre docentes.	629
Diagrama n° 49. Características del saber construido con otros profesores.	631
Diagrama n° 50. Características del saber del profesor que trabaja en forma individual.	632
Diagrama n° 51. Factores que inciden en la construcción de saberes entre los docentes.	635
Diagrama n° 52. Saberes que los docentes construyen en la escuela	637
Diagrama n° 53. Posibilidad de construir un saber compartido en la escuela.	638
Diagrama n° 54. Prácticas docentes e interacciones, según contextos institucionales	642
Diagrama n° 55. Saberes según prácticas docentes y condiciones instituciones.	647
Diagrama n° 56. Características del saber construido colaborativamente entre docentes y saber producido en forma aislada.	675
Diagrama n° 57. Saberes compartidos en la escuela municipal	677
Diagrama n° 58. Factores que inciden en el estilo de trabajo docente	681

Diagrama n° 59. Saberes docentes, según contexto institucional	684
Diagrama n° 60. Caracterización de los saberes docentes según contexto institucional.	685

## INDICE DE FIGURAS

Figura n° 1. Conocimiento del Profesor.	109
Figura n° 2. Representación del trabajo cooperativo y colaborativo.	241
Figura n° 3. Modelo circular del proceso de investigación.	364
Figura n° 4. Saber institucional.	650
Figura n° 5. Saber institucional y organización.	650
Figura n° 6. Saber institucional construidos con otros.	651
Figura n° 7. Saber burocrático.	652
Figura n° 8. Saber burocrático y tiempo docente.	653
Figura n° 9. Saber burocrático y relaciones docentes.	653
Figura n° 10. Saber táctico.	655
Figura n° 11. Saber táctico y condiciones en que se construye.	655
Figura n° 12. Saber crítico.	657
Figura n° 13. Características del saber crítico.	658

## ANEXOS

### En CD

Anexo n° 1: Análisis de las perspectivas en el campo de la investigación cualitativa	2
Anexo n° 2: Cuestionario para la validación de jueces	11
Anexo n° 3: Resultados validación de los jueces del cuestionario piloto.	24
Anexo n° 4: Análisis de la validez y confiabilidad del cuestionario.	41
Anexo n° 5: Cuestionario definitivo.	93
Anexo n° 6: Validación por jueces de las entrevistas a profesores, directores y jefes UTP.	101
Anexo n° 7: Resultados de la validación de los jueces a las entrevistas cualitativas.	106
Anexo n° 8: Guión entrevista cualitativa a profesores, directores y jefes UTP.	113
Anexo n° 9: Guión entrevista cualitativa a jefes UTP.	115
Anexo n° 10: Guión entrevista cualitativa a directores.	118
Anexo n° 11: Matriz de análisis cualitativo textualidades profesores.	120
Anexo n° 12: Matriz de análisis cualitativo textualidades jefes UTP.	175
Anexo n° 13: Matriz de análisis cualitativo textualidades directores	243
Anexo n° 14: Ejemplo de memo del proceso de codificación entrevistas profesores.	308
Anexo n° 15: Bitácora de análisis.	314
Anexo n° 16: Lista de temas de las entrevistas de profesores.	317
Anexo n° 17: Lista de códigos descriptivos provenientes de las entrevistas.	320
Anexo n° 18: Guión para el grupo de discusión con profesores.	322
Anexo n° 19: Ejemplo de una experiencia de la investigadora con un grupo de discusión.	324
Anexo n° 20 Matriz de análisis de los grupos de discusión.	325

## CAPITULO I. INTRODUCCION AL PROBLEMA DE ESTUDIO

### 1. Origen del tema de investigación.

Hoy más que nunca los docentes requieren trabajar en equipo y ejercer la docencia construyendo y renovando sus saberes pedagógicos rompiendo con ello el aislamiento y la fragmentación del aprendizaje producto de una organización escolar centrada en la especialización de los docentes por asignaturas y en una concepción del quehacer individualista. El futuro de la escuela no pasa tan sólo por la capacidad de los docentes de actualizar permanentemente sus saberes acerca de qué, cómo enseñar y evaluar, sino demanda el trabajo en equipo, fundado en un clima de relaciones enriquecedoras que rompan el aislamiento y el malestar docente, convirtiéndolos en gestores de los cambios que han de asumir sus escuelas ante sociedades con acelerados cambios y fuertes exigencias que solo pueden ser abordados con un proyecto consensuado.

Sin embargo, al revisar la trayectoria de las políticas educacionales chilenas dirigidas a los docentes, se constata una tendencia a la presión hacia mejores resultados escolares a partir de la evaluación anual que arroja el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). De esta forma, la autoridad educacional estructura un sistema curricular para apoyar a los docentes de las escuelas con bajos resultados, proporcionándoles planificaciones, recursos educativos e instrumentos de evaluación con tiempos y resultados prefijados que deben alcanzar e informar públicamente. Se fijan además estándares de desempeño para la formación inicial docente que son evaluados en la Prueba Nacional Inicia y cuyos resultados indican la calidad de la formación universitaria recibida. Se suman también otros dispositivos para la evaluación de los profesores en ejercicio.

En un balance de las políticas públicas adoptadas hacia los docentes en los últimos quince años se observa que se dirigen fundamentalmente a abordar los malos resultados del sistema escolar relevando aquellas con una mayor visibilidad e impacto para el rol del Estado pero que sin embargo conllevan una mayor presión sobre los docentes, implican menor inversión, desechando con ello, aquellas políticas orientadas al apoyo docente que generen capacidades, pero que se consideran lentas dado que presentan mayor dificultad en su puesta en práctica y son más caras (Schwartzman y Cox, 2009).

Se instala en las políticas educacionales chilenas la tendencia hacia una mayor responsabilización de los docentes ante los resultados obtenidos por sus estudiantes en mediciones nacionales (SIMCE, PSU) e internacionales (PISA, TIMSS, OECD) lo que se recoge en la siguiente valoración que realiza un referente de la política educacional chilena:

“...la idea predominante, basada en los pobres resultados que obtiene una parte significativa de los establecimientos subsidiados, sugiere que en estas dimensiones existe un claro déficit y que en la ineffectividad de la docencia reside una de las principales causas del bajo rendimiento escolar” (Brunner, 2003: 6).

En las últimas décadas en América Latina los administradores educacionales ponen énfasis en la profesionalización docente y consecuentemente en las implicancias para la formación inicial, tipo de perfeccionamiento docente y en la autonomía profesional (Avalos, 2002, Tedesco y Tenti, 2002, Schiefelbein *et al.*, 1994), sin embargo, a partir del 2010 se realiza un giro en las políticas educacionales hacia la escuela y la gestión escolar de los directivos derivando en una mayor intervención en el sistema escolar público a través de incentivos económicos para aquellos establecimientos educacionales que atienden a la población de ingresos económicos más bajos (Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP) y para lo cual establecen un Plan de Mejora y una evaluación pública de los resultados alcanzados.



El sistema educacional pone por tanto, presión por resultados, exaltándose la competitividad y el *accountability* en desmedro de aquellos factores asociados a los propios docentes, a su protagonismo en los cambios, perdiendo con ello, a nuestro juicio, intensidad en la búsqueda del fortalecimiento de la cohesión social de actores, abandonando con ello, algo que para Blázquez (2003:3) es una opción de cambio clave:

“...mucho más interesante y con mayor potencialidad de cambio, [es] la implicación de un grupo de profesores para realizar actividades de desarrollo profesional centradas en sus intereses y necesidades”.

Chile se va sumando progresivamente a un modelo de políticas educacionales internacionales hacia el profesorado que consiste según Fullan, (1993: 105) en que “la formación del profesorado tiene en educación el honor de ser simultáneamente el problema más grave y la mejor solución”. Sin embargo, no se implementan en el país, políticas públicas que incorporen a los docentes en a solución de las problemáticas que se observan en el sistema escolar. Vaillant (2009) al evaluar el proceso chileno señala que no se pueden hacer cambios en los resultados de la educación sin la participación, compromiso y dedicación de lo docentes.

En el debate que se ha instalado en Chile sobre rendimiento escolar, se incorpora el análisis la dinámica de los establecimientos educacionales al identificar los factores internos que hacen posible que las escuelas tengan éxito escolar, abandonando con ello las diferencias en los resultados escolares provenientes de factores económicos, según el tipo de establecimiento al que asisten: públicos o privados o, por la selección que realizan de los estudiantes (Unicef, 2004, Weinstein y Muñoz, 2012).

Progresivamente cobra relevancia en la implementación de las políticas educacionales, la gestión escolar de los centros educativos y su calidad, destacando entre los factores de efectividad el compartir metas encaminadas a aumentar los resultados escolares de sus alumnos, mejorar la gestión pedagógica aplicando metodologías de trabajo común docente. Se comienza a reconocer que el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida en los resultados de la escuela son aspectos fundamentales para las líneas de acción que se empiezan a desarrollar a inicios del siglo XXI en el continente latinoamericano (Tedesco, 2000).

Las políticas educacionales acerca de la calidad de la educación latinoamericana pasan a adoptar como factor estratégico una mayor autonomía de los centros escolares y con ello, relevan el rol de la gestión escolar con el objetivo de que permita llevar a cabo una acción pedagógica encaminada a mejorar los aprendizajes y, establecer metas para avanzar acorde a la realidad de cada establecimiento educacional y municipio. Esta opción se fundamenta en que en el tipo de gestión tradicional, se toman decisiones desde la cúpula, con alto grado de control lo que trae efectos desprofesionalizantes para el trabajo de los docentes, inhibiendo con ello, la posibilidad de asumir responsabilidades compartidas en la acción pedagógica y en el trabajo conjunto para abordar los desafíos educacionales. Sin embargo, se ha alertado sobre este tipo de políticas educacionales que asumen un carácter internacional, esconden también una cierta visión instrumental del trabajo colaborativo entre docentes y del tipo de saberes que han de consensuar, reflejo de la búsqueda de nuevas formas de ingeniería social que haga posible el control y la eficacia educativa (Lavié, 2009)

Se observa que el énfasis que pasa a darse a la acción docente en la organización escolar se relaciona con un contexto en que las evaluaciones públicas sobre los procesos de transformación educativa dejan en evidencia que no se está avanzando a la velocidad esperada, debido a que los docentes presentan resistencia a ponerlos en práctica en la sala de clases. Ante esto, Tedesco (2000)

alerta que en el análisis de la calidad de la educación latinoamericana se requiere que se asuma desde una perspectiva integral en la que se considere la formación, las condiciones de trabajo y la organización de la carrera docente.

Con respecto al nuevo enfoque que se asume en la formación de los docentes desde las orientaciones del Estado, se comienza a considerar las razones de la elección de la carrera, los períodos históricos críticos que han llevado a la desprofesionalización de los docentes y la baja de en calidad académica de estos. Ante esto, el giro de las autoridades educacionales a partir del 2010, se dirige más bien a considerar parte de las políticas implementadas por Finlandia y Singapur al atraer con incentivos a los jóvenes talentosos para que se conviertan en educadores lo que no resulta ser tan viable en Chile por la pérdida de prestigio social de la docencia escolar, la poca proyección en el tiempo que tiene, la baja remuneración, la ausencia de incentivos, las condiciones laborales y la mala calidad de vida que conlleva, entre otros (Cabezas y Claro, 2011) olvidando al resto de los docentes y los cambios pendientes en las condiciones laborales y, obviando las características sociales y económicas del sistema de administración municipal de educación en que se desempeñan los docentes.

Sin embargo, no sólo se han de considerar en el análisis de la situación del profesorado las condiciones de trabajo en las escuelas, situación salarial, empleo e infraestructura, sino que además los niveles de autonomía con que cuentan en las decisiones pedagógicas, las condiciones de intercambio de saberes pedagógicos, la calidad del clima organizacional que viven los actores claves y, las características de la gestión educacional del centro escolar.

Con respecto a la carrera docente se instala por parte de las autoridades educacionales la importancia de la evaluación de desempeño y la acreditación de las competencias para la docencia, unido a la creación de una estructura de la carrera que permita la movilidad y el ascenso de los docentes a otras posiciones;

vinculando la formación, el desempeño y las condiciones laborales (Mineduc, 2012).

De esta forma, se puede caracterizar el contexto educacional chileno por un fuerte debate acerca de la formación docente y, a la demanda cada vez, creciente por un mayor profesionalismo. Pasando a tener prioridad la autonomía institucional de las escuelas; la profesionalización del ejercicio docente y; la responsabilidad por los resultados educativos (Tedesco, 2000). El requerimiento de una mayor profesionalización docente exige nuevas competencias y gran parte de estas, establecen una estrecha relación con el conocimiento, acceso y definición de las trayectorias docentes en el sistema público.

En un escenario de extrema complejidad de la crisis del sistema escolar público chileno, surge el interés por realizar la presente tesis para indagar sobre la forma en que los docentes de algunas escuelas municipales de Santiago abordan los desafíos que se les plantean públicamente en torno a las exigencias para mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y las instancias con que cuentan para intercambiar saberes y ser sujetos activos de los procesos de cambio educacional. En este sentido, nos parece fundamental la observación de Little (1990:166) cuando afirma que: “algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen”.

Si bien el interés sobre este tema se basa en la influencia de referentes teóricos más cercanos a una concepción activa, participativa y crítica del profesorado en sus actividades de desarrollo profesional y que tienen su origen en los trabajos de Elliot en la década de los sesenta sobre conocimiento y práctica pedagógica, a partir de su enfoque del profesor como investigador en la acción, de Stenhouse con respecto al desarrollo del currículo y de Schön, (1992) al proponer el profesional reflexivo en el ámbito de la formación universitaria. No obstante, en esos trabajos se acentúa más bien el carácter investigativo y autónomo del docente en relación a sus prácticas de enseñanza, nos parece desafiante abordar

la forma en que se aborda el saber pedagógico que surge en la escuela por medio de un trabajo cooperativo entre docentes y las condiciones estructurales en que se construye.

Por ello, la presente Tesis surge ante la necesidad de indagar acerca el saber docente que van construyendo los docentes en un trabajo colaborativo, entendido este como el que proviene de situaciones educativas ligadas a su trabajo con otros: alumnos, profesores, directivos y padres. Siendo una tarea compleja como enseñar a estudiantes con particularidades personales y sociales para los cuales se definen socialmente unos aprendizajes y resultados esperados en una institución concreta como es la escuela municipal.

A partir de la trayectoria de los fuertes cambios experimentados por la educación pública, se va concretando el problema central que se aborda en esta Tesis en un contexto caracterizado por políticas educacionales que instauran nuevas dinámicas para los centros educativos, una cultura de la eficacia, organización pedagógica distinta y, la asunción de responsabilidades en mayores resultados provenientes de los procesos pedagógicos que aseguren calidad pero en los que no se abordan las fuertes diferencias económicas en la distribución de los ingresos en Chile y en la cual la educación pública es la punta del iceberg que nos acecha por la arrogancia del concierto financiero que no lo quiere oír (Bauman, 2011).

## **2. Justificación**

El trabajo de investigación desarrollado en la presente Tesis, se inscribe en el contexto de un debate no solo nacional acerca de la búsqueda de una mayor calidad de la educación que ha llevado a que en la última década al desarrollo de la profesionalidad y las capacidades docentes adquieran mayor relevancia, trayendo consigo cuestiones de fondo acerca del aprendizaje docente y, los factores que influyen en su desarrollo profesional en la escuela (Day y Gu, 2012,

Marcelo y Vaillant, 2009, Escudero y Gómez, 2006; Day, 2005; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2008; Tardif, 2004; Hargreaves, 2004; Imbernón, 2004; Perrenoud y Gather, 2002; Fullan y Hargreaves, 2000; Angulo, Barquín y Pérez , 1999; Gimeno y Pérez , 1998 y; Villar, 1989, entre otros).

Diferentes investigaciones orientaron las decisiones de algunos países en la línea del rendimiento escolar, dejando de lado la búsqueda de nuevos estilos de trabajo docente que favorecieran modelos de aprendizaje colaborativo en la escuela y un desarrollo profesional desde el profesorado como actor clave en las definiciones de cambio e innovación que sus centros educativos requerían. No se atiende a la urgencia de romper las barreras del aislamiento e inseguridad que se dan en la escuela actual y, ante los actuales desafíos que se le presentan a la convivencia humana y a la sociedad del conocimiento y de la información. Esto, reclama cualidades especiales de profesores, directivos y alumnos y, la necesidad de dar un giro mayor hacia un trabajo colaborativo y no competitivo entre las personas como señal de salud del sistema escolar y por ende, de la sociedad.

Nos enfrentamos ciertamente a nuevos desafíos para el desarrollo profesional docente ante las fuertes transformaciones que experimentan las sociedades actuales, especialmente ante los cambios en la forma de aprender, la escuela se ve desafiada a dar respuesta con nuevos enfoques, estrategias, formas de trabajo pedagógico y de construcción de saberes entre los propios docentes.

De acuerdo a Esteve (2006) ante los acelerados cambios de las sociedades actuales los profesores se han visto sometidos a un fuerte desconcierto con respecto al trabajo que realizan. Han pasado de un concepto de enseñanza al de aprendizaje exigiéndoles enfrentar nuevas responsabilidades, enfrentan el abandono de la responsabilidad educativa por parte de la familia, los medios de comunicación se constituyen en fuente alternativa de información para sus estudiantes, una sociedad intercultural que concibe diferentes modelos educativos, demandas por nuevas estrategias de enseñanza y coexistencia de modelos

educativos contrapuestos, depreciación de la rentabilidad social de la educación y; el juicio social al profesor con la crítica generalizada al sistema de enseñanza. Todo esto coloca al docente en una situación incómoda, haciéndolo además responsable de lo que sucede en el sistema educativo, como se aprecia en la siguiente constatación:

“Buena parte de la sociedad, algunos medios de comunicación e incluso algunos gobernantes, han llegado a la conclusión simplista y lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de cuantas lagunas, fracasos, imperfecciones y males hay en él”. (Esteve, 2006: 43).

En una línea diferente, se viene señalando hace ya algún tiempo que los sistemas educativos se tienen que transformar (Chapman y Aspin, 2001), se destaca la necesidad de promover la idea de una escuela como una comunidad de aprendizaje permanente. Una organización que tiene como misión el conocimiento y aprendizaje a lo largo de la vida que promueve una enseñanza para la comprensión, la diversidad y la indagación (Day y Gu, 2012; Dalin y Rust, 1996).

Concebida la escuela ante un nuevo escenario, no sería un lugar donde sólo aprenden los alumnos, sino también los docentes. Estos pasarían a ser agentes activos de su propia formación, superando con esto el tradicional aislamiento que caracteriza la labor del docente en la escuela. De esta forma, se estaría ante un nuevo paradigma de desarrollo docente basado en la creación de redes de profesores y escuelas concebidas como lugar de aprendizaje docente de acuerdo a Marcelo (2001) con una institucionalidad encaminada a la búsqueda de intereses comunes sobre la base de la cooperación y el crecimiento personal en el trabajo conjunto docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

Ante este nuevo escenario se tendría que pasar, por tanto de un sistema escolar burocrático a otro en que la escuela se transforma en una organización de aprendizaje (OECD, 2001), capaz de crear espacios para la indagación y la cooperación y en las que los docentes adquieren nuevos roles en ese proceso.

Especial atención adquiere la formación inicial y continua de los docentes ante un ambiente cambiante en que la construcción de conocimiento se orienta sobre la base de diversas fuentes y perspectivas (Cranston, 1998) demandando involucración en los procesos de su aprendizaje, revisión de las condiciones de trabajo (Day, 2005) en una sociedad de la información y de la perplejidad como la denominan algunos autores (Pérez Gómez, 2006).

De forma permanente, durante muchos años, se viene destacando como característica del trabajo docente, el aislamiento, pocos espacios para la construcción de conocimiento a partir de las experiencias pedagógicas docentes y la desidia de algunos directivos ante la posibilidad de potenciar las relaciones colaborativas entre el profesorado (Leaman 2012). Lortie (1975) hace tiempo demostró en un estudio sobre la profesión docente en Estados Unidos que la característica central era el individualismo docente.

La tendencia de las últimas décadas demuestra que no ha sido común la práctica de la observación entre docentes de sus clases en la escuela y los encuentros destinados a intercambiar sobre temas pedagógicos. El aislamiento si bien puede presentar ciertas ventajas para la creatividad individual y liberar de las dificultades propias del trabajo compartido, sin embargo, impide el apoyo de otros docentes y disminuye las posibilidades de desarrollo profesional (Bird y Little, 1986) y constituye un desafío actual para muchos países:

“...hacer efectivo que los lugares de enseñanza sean también lugares de formación docente en los que aprender, innovar, observar y analizar lo que va sucediendo y sostener un pulso reflexivo y crítico de mejora son caminos necesarios por los que transitar: lo están haciendo los sistemas educativos de más calidad, más justos y democráticos. Se puede hacer también aquí” (Escudero y Martínez, 2012:190).

Ante una sociedad que se orienta hacia la gestión de nuevos conocimientos en redes con otros y releva la experiencia y acumulación de estos, los profesores



aparecen totalmente desfasados, situación que para Hargreaves (1996:14) conlleva las siguientes consecuencias:

“...ignoran el conocimiento que existe entre ellos; por tanto no pueden compartir y construir sobre este conocimiento. Al mismo tiempo tampoco conocen el conocimiento que no poseen y por tanto no pueden generar nuevo conocimiento. Hay una compleja distribución social del conocimiento en la escuela”.

Los actuales cambios en la sociedad y las nuevas reformas educacionales plantean la necesidad de redefinir la forma de organizar el trabajo docente y, por tanto, el aislamiento docente se presenta como una barrera que no permite avances en el desarrollo profesional y que la escuela dé respuesta a los nuevos requerimientos de aprendizajes de sus alumnos.

Esteve (2006), resalta que se le presentan al docente fuertes exigencias en un escenario de profundos cambios sociales: actualizar permanentemente los contenidos curriculares; modificación de las condiciones de trabajo en las escuelas y en los planteamientos metodológicos en el aula; trabajar en una escuela que sea inclusiva pero que obtenga buenos resultados; resolver problemas de convivencia escolar y de autoridad en la relación educativa con un rol docente fragmentado (Ainscow y West, 2008).

Se asiste a una re-profesionalización del docente dadas las nuevas demandas de ampliar las tareas que realiza (Marcelo, 2001), trabajar en equipo, colaborar y planificar conjuntamente con otros, uniendo autoeficacia individual y colectiva para promover la buena enseñanza y el aprendizaje satisfactorio (Day y Gu, 2012), características cada vez más relacionadas con los procesos institucionales implicados en la sostenibilidad de la mejora educativa (López, Sánchez y Altopiedi, 2012).

Si bien, gran parte de lo que se le pide actualmente al docente se encuentra en los fundamentos de las reformas educacionales, difícilmente es prioridad en su puesta

en práctica con respecto a los mecanismos que hacen posible que puedan trabajar en equipo, planificar colaborativamente, indagar e investigar en conjunto sobre sus experiencias pedagógicas.

Hoy las escuelas son el centro del cambio pero esos cambios sólo serán posibles, si se sustentan en una nueva cultura de trabajo entre docentes que contribuya a compartir saberes en torno a los procesos curriculares y de aprendizaje a partir de sanas y mejores interacciones pedagógicas. Sin olvidar que una dimensión fundamental asociada al desarrollo de los docentes, es la forma en que la dirección favorece los espacios para el aprendizaje de los profesores y como ambos negocian sus requerimientos en una institucionalidad exigida y limitada en sus tiempos y recursos.

La relevancia de la problemática que aborda esta Tesis, radica en la necesidad de aportar al desarrollo profesional docente, trayendo la voz de los propios docentes como agentes claves (Tedesco, 2012) de los procesos y realidades que experimentan en sus centros educativos, teniendo como referente principal un enfoque de aprendizaje organizacional (Villa y Yániz, 1999; Gather, 2004) que inste en su propuesta la revisión de las representaciones y prácticas en torno a una cultura escolar democrática, crítica y terapéutica pero no sólo en su valoración y aprendizaje de la convivencia humana, sino como una organización cohesionada en torno a nuevos significados y prácticas de equidad y ciudadanía.

Se trata, por tanto, de indagar acerca de la naturaleza y las características del saber que los profesores comparten y recrean en torno a metas compartidas no como algo individual y separado de la enseñanza, sino como parte de las dimensiones sociales, organizativas, humanas que implica el trabajo docente.

Como se ha comentado anteriormente, es conocida la caracterización de la profesión docente por individualidad y autonomía. Sin embargo, las actuales transformaciones de la sociedad tensionan a la escuela con nuevas demandas para mejorar los aprendizajes, innovar y para mejorar los climas de convivencia

escolar, todo esto hace inviable un ejercicio docente individualista como advierte Stenhouse (1987:222), “el poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás podrá lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados”. Además en un reciente estudio, se observó que:

“... los docentes han respondido mejor a la llamada para unirse y trabajar juntos cuando el referente era la identidad del centro que cuando lo era la teoría pedagógica. Las culturas que han colocado en el centro los valores del trabajo compartido, de la colaboración y el énfasis en la profesionalidad han logrado generalmente integrar de una manera más suave y más rápida a los nuevos miembros y con ello han alimentado la conformación de auténticas comunidades de práctica y de conocimiento” (López, Sánchez y Altopiedi, 2012:126).

Es necesario revisar los procesos propios de la escuela si lo que se pretende es avanzar hacia una mayor capacidad de los centros educativos y de los mismos docentes para gestionar los cambios educativos (Fullan, 2002), esto sólo se puede llevar a cabo desde una paradigma colaborativo que abandona una cultura basada en el aislamiento (Imbernón, 2004) y reemplaza la metáfora de la escuela “cartón de huevo” (Lortie, 1975) situación que representa muy bien los peligros a que se ve sometido el profesorado ante un individualismo, resultado de una elección o de una concepción de cultura profesional (San Fabian, 2011; Imbernon, 2008).

De acuerdo a diversos estudios, gran parte de los profesores trabajan en forma aislada lo que no contribuye a dar respuesta a los nuevos desafíos que se le plantean al trabajo profesional docente, a las instituciones educativas y, a los aprendizajes de los estudiantes. Pero implica además, una sobrecarga mayor ante el cúmulo de demandas provenientes de la sociedad, los decisores de políticas públicas y de las provenientes de los propios centros educativos para resolver los problemas que se les presentan con los estudiantes, sus familias, el entorno y el logro de resultados escolares esperados. Lo que trae desasosiegos,

sobrexigencias y contradicciones con el consecuente malestar y estrés docente (Fueguel y Montoliu, 2005).

Si el trabajo que realizan solos lo pudieran compartir con otros docentes repartirían sus competencias y se mejoraría al contar con un ambiente cooperativo. El llamado de atención es, a fortalecer la acción docente fundada en planteamientos de cooperación, solidaridad y negociación y que contribuyan a una cultura de la colaboración entre profesores.

*“A mensagem é a de lutar pelo acesso ás idéias uns de outros, acreditar que as pessoas passarão por um processo de aperfeiçoamento mediante tais condições e não tolerar aqueles poucos que, em última análise, irão fracassar em reagir”. (Fullan y Hargreaves, 2000: 26).*

No se pretende que el trabajo docente basado en la colaboración y el apoyo mutuo en torno a los aprendizajes de los estudiantes, las relaciones entre la escuela y la familia y, los resultados esperados por las autoridades educacionales, resuelva el problema a través de una nueva cultura de relaciones entre profesores, sino que se trata más bien, de repensar la formación profesional docente en el contexto de una nueva función social de la escuela ante una sobre exigencia de responsabilidades, insuficientes recursos con respecto a los resultados esperados en estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, de pérdida de la acción de los otros agentes socializadores, de sobrecarga de trabajo docente y de nuevas problemáticas sociales que el docente se ve olvidado a abordar (drogadicción, delincuencia, discriminación).

Concretamente las investigaciones en relación a la formación profesional docente vienen demostrando que es necesario avanzar hacia nuevos paradigmas de comprensión que no se queden sólo en la formación técnica dado que esta no asegura la efectiva preparación de los docentes, si no se considera la organización escolar en la que construyen día a día los saberes necesarios para

su trabajo docente, las destrezas profesionales y los esquemas de acción (Day y Gu, 2002; Day, 2006; Ainscow y West, 2008; Marcelo y Vaillant, 2009 y Darling-Hammond, 2012).

En la década de los noventa, se comienza a privilegiar en algunos países una investigación educativa orientada hacia la vida cotidiana de la escuela, indagando en la intersubjetividad, la comunicación y, la reflexión como elementos que están a la base del propio desarrollo profesional del docente (Cases, 2004) para buscar formas más adecuadas de enseñar a los futuros profesores a reflexionar sobre una práctica pedagógica articulada con la teoría. Las tendencias de estos estudios han sido de dos tipos: uno, como búsqueda para mejorar la articulación de las condiciones objetivas del día a día escolar, las representaciones de los profesores y las propuestas teóricas divulgadas y; otra, relativa a la importancia de la comprensión de los valores y significados de las decisiones tomadas habitualmente en el ambiente escolar (Giesta, 2005).

El proceso de formación del profesor en ejercicio, exige proporcionar las condiciones para un desarrollo profesional que haga posible la adquisición de saberes de forma continua y que dé respuesta a las necesidades reales que plantean las situaciones educativas y que no sea, apenas una propuesta externa que por sí sola asegure su eficacia por quienes las adopten. Reclama asimismo, abordar las formas de trabajo entre profesores en torno a esos saberes, no sólo a partir de lo que se pierde o se gana si se da una u otra forma en la escuela (Little, 1990), sino que revisarlas desde los modelos de formación institucional docente ante un nuevo escenario de cambios y de redefinición de la cultura de la escuela, de su función social. Desde la implicación de los principales actores para transformar las condiciones que mantienen una cultura individualista heredada de una escuela y sociedad del pasado a la que, guardando las distancias, se le puede aplicar la metáfora de Marx “todo lo sólido, se desvanece en el aire”.

Es necesario una nueva escuela para un mundo que para Bauman (2004) sigue cargado de vecindad y compañía, no obstante no se levanten más estatuas de la libertad ni se abran vías de escape ni se prevenga de las estafas de los que aseguran el bien común porque asistimos, a su decir, a una sociedad que se encuentra sitiada.

Las actuales situaciones de incerteza y de desafío permanente para la escuela y los docentes, requieren la movilización de saberes y competencias de ciudadanía que vayan más allá de los saberes instrumentales adquiridos, enfatizando la necesidad de transformar al docente en un profesional reflexivo que problematiza su realidad pedagógica (Schön, 1992), sin embargo, esto no es suficiente dado que se corre el riesgo de vaciar el concepto quedándose sólo en un debate acerca de las posibilidades que esto ocurra, como alertan Pimenta y Ghedin (2002). Se requiere, por tanto, situar la enseñanza en un contexto sociocultural más amplio, dado que la actitud reflexiva requeriría considerar las condiciones sociales en que esta ocurre, su significado político y que, incluya más acción y deliberación cooperativa, a partir de una práctica reflexiva competente que busca cambiar las interacciones en el aula, en la escuela y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias (Liston y Zeicher, 1993). Es necesario, abordar además críticamente la relación entre la flexibilidad y complejidad de la organización escolar y una acción docente con fines comunes (San Fabian, 2011).

Resulta movilizadora en el sentido comentado la perspectiva crítica de Benssuly (2002) al proponer que los profesores sean profesionales reflexivos, convertidos en sujetos políticos y no en meros reproductores de cambios instrumentales:

“...proporcionarles elementos por medio de los cuales puedan romper con las ideologías tecnocráticas e instrumentales que en la mayoría de las veces, traspasan su práctica cotidiana. Es colocarlos en el patamar de sujetos políticos, capaces de reflexionar en las mediaciones que están puestas en el espacio de sus mundos vividos y en el espacio social” (2002:190).

El docente construye un saber o conocimiento profesional de su práctica apoyándose en el transcurso de sus actuaciones las cuales en gran parte son realizadas en forma espontánea en el aula sin que haya un momento de reflexión sobre el mismo. Según Contreras (2002:107-108) cuando ese conocimiento se torna insuficiente, el docente buscaría construir respuestas a los conflictos y desafíos vividos.

“A medida que las situaciones reflejen diferencias o le creen dudas, su conocimiento profesional acumulado y tácito se muestra insuficiente para dar respuesta a las situaciones y son otros los recursos que tendrá que utilizar. Necesita reflexionar, confrontar su conocimiento práctico con la situación para la cual el repertorio disponible de casos no le proporciona una respuesta satisfactoria”.

El trabajo docente es por tanto, desafiado permanentemente a situarse en un espacio de creatividad cotidiano en el que se articulan sus diversos saberes docentes (pre-profesionales, de la formación, de la trayectoria profesional, entre otros), junto con las implicancias que tienen las condiciones socioculturales y políticas en las que se realiza, marcado por los factores de orden cultural, por las experiencias personales, por las trayectorias de formación y por la experiencias profesionales.

Es por tanto, a partir de la experiencia docente y de la práctica reflexionada que se construye el saber docente, una reflexión crítica sobre qué, cómo y para qué enseñar en interrelación con el sistema social, político, económico y cultural (Ghedin, 2002). Se trata de una concepción del ser humano creativo que abandona la idea de ser un reproductor de ideas y de prácticas de otros en los que los procesos reflexivos tienen que ser desencadenados en contextos que favorecen su desarrollo, libertad y responsabilidad (Alarcão, 2003).

El profesor reflexivo, por tanto, ante las diferentes situaciones profesionales actúa de manera inteligente, creativa y situada, construyendo saberes a partir del

conocimiento de su práctica, esto supone sistematicidad y crítica en la reflexión. Sin embargo, no hay que olvidar que la organización escolar puede presentar ciertos obstáculos para que los docentes lleven a cabo estas prácticas reflexivas por las limitaciones impuestas por la institución escuela y por las provenientes de los mismos docentes cuando “el trabajo docente emerge marcado por el individualismo” (Brito, 2006:4) o como forma de resistencia ante las tensiones que acarrearán los cambios institucionales.

Las potencialidades de la reflexión sobre la práctica se asocian a la actividad colectiva, a su sistematicidad y crítica, para que los docentes revisen sus intervenciones pedagógicas, sus conocimientos profesionales, y construyan saberes originales y aportadores a sus realidades, pero siendo necesario, como indica Alarcão, (2003:44), rescatar la importancia de las interacciones de los colegas en este proceso de construir sus saberes:

“El profesor no puede actuar aisladamente en su escuela. Es este, su lugar de trabajo que él con los otros, con sus colegas, construye la profesionalidad docente. Pero si la vida de los profesores tiene su contexto propio, la escuela tiene que ser organizada de modo de crear las condiciones de reflexividad individual y colectiva”.

Al observar las tendencias recientes en investigación en Chile respecto a profesores de educación básica, se puede apreciar que se dirigen a indagar acerca de su desempeño en el aula y, a la relación que se pueda establecer con la formación inicial y continua, a las creencias y acciones asociadas a prácticas pedagógicas en ámbitos curriculares específicos y a los referidos a los principales lineamientos y programas de la reforma educacional.

Es muy poco extensa la contribución de la investigación acerca de los saberes pedagógicos y sobre las formas como en la escuela básica se intercambian, recrean y reconstruyen por medio del intercambio y colaboración entre docentes.



En el siguiente apartado, se presentan aquellos trabajos relacionados con nuestro tema de estudio, a nivel nacional y aquellos provenientes de la investigación internacional que aportan a una cierta trayectoria en el tema.

### **3. Antecedentes de la investigación**

Como se ha indicado, es exigua la trayectoria chilena de investigaciones que aborden de forma sistemática el saber pedagógico de los docentes ya sea que este se construya de forma colaborativa o aislada. Una explicación posible es la que Popkewitz (1994) y Antúnez (1999) proponen indistintamente para la realidad anglosajona y española, es que la tendencia que ha prevalecido en la investigación sobre docentes ha sido, poner al centro el desempeño individualizado del profesor en el aula, desvinculado de sus colegas y del contexto organizacional con las complejidades estructurales y culturales que conlleva. No obstante, las investigaciones relacionadas con efectividad y mejora en las escuelas han demostrado que el trabajo colaborativo entre profesores sobre su quehacer es uno de los más determinantes criterios de calidad Antúnez (1999).

En la línea de nuestro tema, existe una Tesis de doctorado titulada Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas, realizada por la profesora Marisol Latorre (2002) y, dirigida por los Doctores Sergio Arzola Medina (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Gabriel Langouet (Universidad René Descartes. Paris 5. Sorbonne). La finalidad de esta investigación fue tipificar el “saber pedagógico en uso” y la práctica pedagógica de profesores de enseñanza secundaria de la ciudad de Santiago, describir los saberes pedagógicos que poseen y, especificar las relaciones entre tipos de prácticas pedagógicas y tipos de saberes pedagógicos provenientes del Sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media.

A partir de la contrastación teórica del tema, Latorre (2002) presenta los criterios que permiten distinguir tipos de saberes pedagógicos, agrupándolos en grandes

tipos de saberes epistemológicamente distintos: saberes de sentido común, saberes de la experiencia; saberes prácticos, saber-hacer; saberes teóricos y; saberes procedimentales, estableciendo una interrelación entre los saberes y las prácticas pedagógicas. Esto último, lo caracteriza como arte o técnica de enseñanza, puesta en ejercicio de esquemas de acción y como dialectización entre saberes y acción.

De las conclusiones de la investigación destacamos aquellas que nos parecen atingentes a tema de nuestro interés. Las características de la práctica concreta son las que reflejan los elementos constitutivos de su representación. Estas prácticas responden a situaciones propias del contexto pedagógico para las cuales se extraen respuestas de un repertorio probado previamente por los profesores y que a juicio de la autora, se basan en aprendizajes fácticos y encerradas en el círculo de la acción. Destaca la ausencia de análisis reflexivo, observándose reacciones inmediatas y adaptativas y supuestos de la práctica basados en la planificación y la estructuración de la acción pedagógica. Se trata de una práctica no planificada, ni estructurada que recurre a las estrategias validadas en el ejercicio práctico y de cierta forma rutinaria.

Predomina el saber de sentido común y de la experiencia que se reproduce en las prácticas pedagógicas, se trata de un saber que oculto al profesor, inmanente a la acción y que está influido por las creencias, la experiencia personal y la valoración afectiva que se justifica en sí mismo, se hace resistente a la crítica y por tanto, al cambio.

El saber teórico de los docentes se refiere a saberes disciplinarios y procedimentales respaldados por la formación universitaria. Los saberes prácticos son principalmente normativos y reproductivos, sirviendo para legitimar las decisiones tomadas por el profesor. Predominan los saberes de sentido común que son transferidos acríticamente y que son producto de creencias, imágenes, preconcepciones y experiencias y, que distan de un saber profesional. El saber

pedagógico en uso es una representación que expresa el sentido común y la propia experiencia de cada profesor y de la práctica concreta que realiza.

Otra conclusión de la Tesis que nos parece interesante para nuestro estudio, se refiere al hecho de que para los profesores, tienen mayor peso los saberes prácticos, el saber-hacer que la autora identifica como “saber en uso” que el saber adquirido a nivel profesional. Este saber en uso, se refiere a normas de funcionamiento de la institución escolar y a la tradición pedagógica pero que no tienen conexión con el quehacer del aula.

“...sentido común el que, de acuerdo a los resultados empíricos, se transfiere de manera directa y acrítica al ámbito del ejercicio profesional; apareciendo como un saber que guía, explica y justifica lo realizado, más allá de las buenas intenciones profesionales” (Latorre, 2002:1999).

La investigadora, se abre a la posibilidad de que tanto el saber de sentido común como el saber de la experiencia, se pudieran “re-semantizar” como proveniente de una historia, una experiencia no solo personal sino profesional lo que supondría una modificación de la estructura representacional.

Entre las proyecciones que se derivan para la investigación llama la atención su propuesta de profundizar en:

“... un modelo dialéctico, que sea suficientemente flexible como para incorporar los aportes individuales y grupales de los docentes y, que de esa misma manera, permita ser apropiado y “semantizado” por los profesores en sus contextos profesionales específicos” (Latorre, 2002:200).

Lo anterior se acerca a lo que nos interesa, con la diferencia que en nuestra investigación buscamos un mayor conocimiento acerca de los saberes y prácticas que los profesores llevan a cabo en sus relaciones cotidianas de intercambio, colaboración o aislamiento; teniendo presente justamente la observación de Latorre acerca de la insuficiencia de instancias de diálogo y reflexión entre profesores para resignificar sus saberes. Pensamos que es una prioridad,

comprender el saber pedagógico docente en el contexto de las prácticas recurrentes que se dan en la escuela. Es preciso, por ello, indagar acerca de las condiciones en que los docentes construyen su saber en la realidad cotidiana, dejando atrás modelos que consideran la práctica docente como autónoma y estrictamente técnica. Se requiere comprenderla como un proceso de acción y reflexión cooperativa (Gimeno, 2006, 1995) y que acontece, además, en un contexto socio-histórico cargado de demandas y tensiones por los fuertes cambios sociales que experimenta la sociedad y; que permea a los mismos docentes, estudiantes, familias.

Aparte de la tesis comentada, existen diferentes estudios que abordan el saber pedagógico. El estudio: La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente, realizado por Prieto (2004), perteneciente al Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso, aborda la identidad profesional del docente en el contexto de un trabajo reflexivo, investigativo y colegiado como un camino fundamental para contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. A partir de la investigación realizada previamente por Mena, Egaña y Prieto (1998) sobre identidad profesional y desafíos para la formación inicial, Prieto (2004), relaciona el proceso vivido por profesores de nueve escuelas que comprendieron que era necesario congregarse entre ellos, juntarse a reflexionar sobre el proceso que podrían llevar adelante para mejorar la calidad de las experiencias formativas de sus estudiantes.

En este proceso, los profesores reportan que vencer el aislamiento no fue fácil. Descubrieron que la práctica de la reflexión conjunta generaba un profundo sentido de identidad, tal como lo afirmaba un profesor: aquí existe una noción de cuerpo, y otro que sostenía: la comunión de esfuerzos por conseguir algo es lo que hace que esto funcione mejor. Entre los hallazgos de esta investigación, se resalta algo que se vincula más directamente con nuestro tema de estudio:

“... la reflexión conjunta, representa una de las estrategias más poderosas para trabajar colaborativamente en las escuelas pues permite a los profesores, por una parte, develar y analizar sus sistemas de representaciones, y por otra, transformar las prácticas en pos de una mejor calidad de los procesos formativos de los estudiantes. Permite a los profesores vencer su tradicional aislamiento, fortalecer su desempeño profesional y convertirse en reconstructores de sus conocimientos y prácticas cotidianas”. (Prieto, 2004:3).

Otro estudio chileno sobre el tema, se refiere al Saber pedagógico y conocimiento de la disciplina matemática en docentes de Educación General Básica y Media realizado por Araya y Dartnell (2007), del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, cuya finalidad fue describir los patrones típicos de los saberes matemáticos que los docentes ocupan en sus prácticas pedagógicas. Indagaron en los aspectos comunicacionales verbales y no verbales, las estrategias motivacionales y de enseñanza y; el grado de dominio en los contenidos enseñados. Las conclusiones con respecto a los saberes pedagógicos, señalan que existen patrones claros de estrategias didácticas las cuales están centradas en el profesor. En relación a la metodología concluyen que las variables seleccionadas para el análisis y la codificación utilizada permiten realizar mediciones objetivas y detectar patrones representativos de lo que sucede en la clase y el uso de los saberes didácticos. No nos extendemos más porque el resto de las conclusiones se refieren a elementos específicos del saber matemático.

Un estudio más reciente es el que se titula: Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía realizado por Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto (2009) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago. A partir de los discursos de los estudiantes de Pedagogía, se observa la tendencia a concebir el saber docente como un saber que se construye en el contexto escolar, en la práctica de la enseñanza en el aula; un saber complejo que se manifiesta como saber qué hacer en una sala de clase; la pedagogía para ellos, se aprende en la práctica y por tanto, la conciben como un “artesano”.

No se aprende en libros, se aprende haciendo clases, formando a los estudiantes. Se llega a ser docente en un camino que se va construyendo con la experiencia. En el discurso de los estudiantes de Pedagogía, junto al saber docente como construcción en el aula, aparece también el “ser de la persona profesor” su identidad, la imagen ideal de profesor, todo lo cual se manifiesta en un estilo personal, en habilidades que aparecen en la práctica de aula y que se van acomodando con los rasgos personales del profesor. El sustento teórico del saber docente incluye, por una parte, saber lo que se enseña, los contenidos de la especialidad: contenidos exigidos por el Ministerio de Educación, planes y programas, Marco para la Buena Enseñanza, entre otros y; por otra, saber cómo enseñar estos contenidos, cómo hacer llegar este conocimiento a los alumnos, en referencia a metodologías, recursos de enseñanza, y de evaluación.

Hasta aquí la presentación de estudios nacionales sobre saber pedagógico. Es necesario señalar que si bien existen algunos más, estos se relacionan con aspectos muy asociados a la especificidad del saber pedagógico de la educación parvularia y su articulación con la educación básica (Ibáñez, Díaz, Druker, Rodríguez, y Smith, 2008) o con el saber pedagógico y disciplinario del educador de la infancia (Morales, Quilaqueo y Uribe, 2009) o con la construcción del saber pedagógico y la identidad profesional del profesor universitario (Solar y Díaz, 2009).

En una búsqueda realizada a través de ERIC sobre saber y trabajo colaborativo o cooperativo entre docentes se obtuvieron los siguientes estudios que se presentan a continuación.

- ❖ *Trying to beat the clock: uses of teacher professional time in three countries. 1998. Nancy E. Adelman. Policy studies associate, Inc. Washington, D.C.*

El tema central del estudio, es la escuela, reuniones de distrito y de equipos de trabajo. Este estudio se llevó a cabo en Japón, Estados Unidos y Alemania, se

eligieron 21 establecimientos de enseñanza básica en cada país y, se examinó el uso del tiempo profesional por parte de los profesores cuando no están con sus estudiantes.

Se observó que los docentes cumplen con variadas labores derivadas del ámbito educacional. Con respecto al trabajo realizado durante la semana fuera del horario de clases, este se centró fundamentalmente en el desarrollo de los planes y programas curriculares, en la búsqueda de nuevos métodos de evaluación, en el trabajo colaborativo y el aprendizaje de las políticas y recursos del establecimiento.

En esta dirección, se destaca el tiempo que tienen los profesores sin sus estudiantes como “*on the clock time without students*”. En Japón, los profesores se juntan con sus pares en sus escritorios para planificar y realizar un trabajo colaborativo. Un profesor describe su horario después que sus estudiantes se han ido de su clase.

- 13:30 - 16:00: Reunión de profesores con el equipo de trabajo para una investigación colaborativa.
- 16:00 -17:00: Preparar el material para enseñar

En Estados Unidos, en cambio, los profesores en su horario fuera de la sala de clase, conversan con sus colegas y se ocupan de otras cosas. Algunos profesores del Departamento de Educación de ese país, mencionaron lo siguiente:

“Los participantes insistieron que el tiempo más importante, es crear tiempo ininterrumpido para planificar, enfocado en la preparación de la enseñanza, desarrollar las clases; en cambio, coordinarse con otros profesores, compartir descubrimientos acerca de cómo enseñar, es algo que no se puede hacer puesto que ocupa una gran cantidad de tiempo”.

Otra gran parte de los profesores que participaron en el estudio, declararon que pasan la mayor parte del tiempo, preparando materiales, planificando solos,

aunque otros prefieren estar acompañados de uno o dos colegas. Se observa que si el tiempo está bien designado los profesores trabajan efectivamente. Algunos profesores de una escuela de Nueva York, mencionan que en su tiempo de preparación, conversan con los otros profesores, preparan sus materiales y clases en conjunto y, algunos días de la semana, se centran en su participación en el desarrollo de la comunidad educativa.

Se señala que algunas autoridades educacionales de Estados Unidos se preocupan porque a los profesores les falta tiempo y motivación para trabajar en actividades profesionales y; creen que se necesita más tiempo para un trabajo colaborativo con sus colegas.

Por otra parte, se observó que los profesores de colegios innovadores en Estados Unidos, pasan un gran tiempo atendiendo reuniones y servicios que demanda el trabajo en equipo en la escuela.

La colaboración se basa en reuniones de equipo, tanto de profesores del mismo nivel escolar como de profesores del mismo ramo o materia. El trabajo de equipo, les otorga la oportunidad a los profesores a desarrollar áreas que nunca pensaron que podrían abordar. En Texas, los profesores se reúnen una o dos veces a la semana y trabajan en torno a la colaboración entre profesores en temas de interés común.

En Japón, algunos docentes mencionan que ahora los profesores están más ocupados en el crecimiento y desarrollo de reuniones, oportunidades de entrenamiento, y trabajo relacionado con el manejo del establecimiento. Esta oportunidad de un trabajo cooperativo les ayuda a los profesores a mejorar sus habilidades como docentes.

Otros docentes señalan que todos los profesores del establecimiento se reúnen una vez al mes; en cambio los profesores del mismo nivel, se reúnen por lo menos



una vez por semana con el objeto de reportar el progreso de los estudiante, hacer materiales y para otras actividades.

En Alemania, los docentes se reúnen después de clases por cuarenta a sesenta minutos, cada quince días para discutir temas sobre currículo y revisar las instrucciones del centro educativo. Trabajan también entre pares en actividades dirigidas a la innovación en el aula y, es en esta dirección que se destaca principalmente el trabajo colaborativo entre docentes.

❖ *International Handbook on lifelong learning. Aspin, D. (2001). Canadá.*

En algunos países de habla inglesa denominan a los establecimientos educacionales como comunidades de aprendizaje. Esto se debe a que los establecimientos cuentan con nuevos estilos y métodos de aprendizaje, brindan las condiciones necesarias para que todos los miembros participen activamente y, se sientan que son parte de la comunidad.

En esta dirección, surge un nuevo concepto denominado “comunidades de aprendizaje cooperativo” del cual se destaca principalmente un establecimiento educacional que se rige y toma parte de esta comunidad. En el condado de Durham, Canadá, se localiza *School Board*, esta escuela que se destaca principalmente en el rol que cumplen las llamadas comunidades de aprendizaje cooperativo.

Los docentes de esta escuela, adoptaron desde un principio éste enfoque de cooperación entre pares, comenzando por la acción por parte de los docentes al tomar cursos en el campo del aprendizaje cooperativo. Es así como el concepto “entrenar al entrenador”, comienza tomar fuerza en la comunidad educacional, puesto que los docentes se sienten preparados y cuentan con las herramientas necesarias para entrenar al resto de los miembros de la comunidad.

La idea de que participen en estos cursos, es ayudar a los docentes a trabajar de una forma diferente e innovadora y, a tomar el control y manejo de las clases en todos los aspectos respectivamente. Al principio y a lo largo del entrenamiento, ningún docente eligió entrenarse por sí mismo, sino por el contrario les gustaba estar acompañado por alguno de sus colegas o, por algún otro miembro de la comunidad. Es así como estos cursos, ayudaron a los docentes a asumir riesgos y, a compartir con el resto del cuerpo docente, puesto que les permitió crecer desde un punto de vista profesional, a través de la adquisición de nuevas formas de aprendizaje.

Al comienzo fue una tarea difícil para el cuerpo docente, puesto que se estaba trabajando con nuevas técnicas de aprendizaje, pero los resultados fueron evidentes en las clases con sus estudiantes. Es así, como los profesores más entusiastas se sintieron con fuerzas y motivados tras el buen recibimiento y compromiso de sus colegas.

Los docentes desarrollaron, lo que se denomina “excelencia compartida”, es decir, comparten al resto de sus colegas de trabajo, sus historias de superación, éxito y logros en la sala de clases, como también, tratan los métodos de enseñanza que utilizan y funcionan. También comparten historias sobre fracasos que pueden haber tenido en la sala de clases.

Es así, como los docentes más comprometidos con éste desarrollo profesional, logran motivar a sus colegas, lo cual lleva a que el resto del profesorado se sienta integrado en investigar, buscar soluciones a posibles problemas y, tomar parte de esta excelencia compartida.

Debido al éxito obtenido de la cooperación entre pares, se logra un cambio profundo a nivel institucional a través de la toma de decisiones. Las escuelas cuentan con “*school growth teams*” o “equipos de crecimiento escolar”, en los

cuales todo el profesorado tiene la posibilidad y la autorización para formar parte cada año y; estos equipos tienen la misión de revitalizar a la escuela.

En Durham, Canadá, la cooperación ha formado parte de su cultura, se destaca la labor ejercida por el *Eastdale Collegiate School*, que otorga a los docentes la instancia mensual para que éstos se reúnan a compartir sus mejores prácticas pedagógicas con el resto del cuerpo docente. Los profesores construyen y refuerzan sus fortalezas e intereses. Les brinda a la vez, la oportunidad para aprender de sus pares. Sin embargo, también existe la posibilidad de que puedan darse desacuerdos o, en la cual docentes tengan diferentes puntos de vista respecto a un tema. Se ha visto que esto les proporciona la posibilidad de un dialogo profundo y más interesante a la hora de debatir respecto a un problema a tratar.

Los conceptos “colaboración y cooperación” han sido integrados, sin duda, a la educación canadiense, puesto que estas acciones permiten al equipo educacional descubrir y poner en práctica su creatividad tanto en los cursos como en los equipos de trabajo, en los cuales desarrollan la capacidad de realizar propuestas pedagógicas de forma nueva y original.

- ❖ *Contradictions of school community in restructuring Elementary school: lessons from a case study. Paul Golddamn and Gerald Tindal. Publicado en School as community: from promise to practice, Gail. C. Furman, (2002), Estados Unidos, Washington.*

En este trabajo, diversos autores, como Murphy (1986), Edmonds (1986), mencionan que se puede promover la cultura escolar mediante comunidades educativas que se caracterizan principalmente por las oportunidades de colaboración entre profesores, por la cohesión en la cultura del estudiante y por la interacción positiva entre los estudiantes y profesores (Bryk & Driscoll, 1988).

Wellington Elementary School, es una escuela primaria ubicada en la ciudad de Washington, Estados Unidos y que cuenta con alrededor de trescientos estudiantes pertenecientes a las clases baja y media. Destacan que cuarenta de ellos no hablan inglés en sus hogares. Se llevó a cabo una investigación sobre los profesores que allí ejercían su labor pedagógica y tuvo como finalidad analizar la implementación de un programa enfocado al apropiado desarrollo de la educación, denominado “*multi-age program*”.

Como consecuencia del programa se logró la formación de equipos de trabajo para el seguimiento y formación de cada uno de los alumnos. La formación de equipos de trabajo, trajo como consecuencia la creación de una comunidad educativa, un desarrollo colectivo profesional y la reestructuración del *curriculum*.

El equipo de profesores, compartía y trabajaba como un equipo, por lo cual los estudiantes de la escuela Wellington lograron llegar a ser los primeros. Tras la aparición de este programa, se lograron crear nuevas y variadas técnicas enfocadas al desarrollo de los aprendizajes de los educandos y; a la integración de todas las asignaturas a través de un proyecto en común, denominado “*Rainbow Day Program*”.

Como resultado del “*Rainbow Day Program*”, se logró un alto nivel de colaboración entre pares, y destacó el hecho de que los docentes podían y debían aprender más del resto de sus colegas de trabajo. El equipo de trabajo perteneciente a este establecimiento de Washington, se reunía dos veces a la semana para discutir las áreas donde se daban las mayores fortalezas y, aquellas que presentaban carencias o dificultades.

En general, se vivía un ambiente de colaboración y un trabajo cooperativo entre docentes, en el cual todos trabajaban y se esforzaban por conseguir un mejor desarrollo educativo en la comunidad.

Así, uno de los profesores que integra este Programa realiza el siguiente comentario sobre la experiencia vivida:

“... éste equipo se formó alrededor de cinco años atrás y nosotros hemos trabajado juntos en una atmosfera de completa confianza y excelente entendimiento. Cada miembro de este equipo se dio cuenta que todos somos extremadamente diferentes en nuestras filosofías y estilos y aquellas diferencias han sido nuestra fortaleza. Tenemos un alto grado de respeto entre nosotros, hay franqueza que nos permite hablar abiertamente desde nuestras mentalidades”.

- ❖ *Attracting, developing and retaining effective teachers (2003). Country Background Report for France. Submitted by Françoise Cros and Jean-Pierre Obin.*

En Francia, “los docentes de enseñanza primaria o básica piden apoyo específico de colegas especializados y esperan de ellos una contribución específica al desarrollo completo del aprendizaje” (2003: 30).

En esta dirección, se han visto cambios en la educación primaria francesa, puesto que los profesores especializados han sufrido cambios drásticos en los últimos tiempos, esto se debe, a que han aprendido a relacionarse y a, aprender de un equipo de trabajo, gracias a la relación existente entre el profesorado, se conocen las necesidades y carencias de sus estudiantes. Es aquí donde existe una relación entre la colaboración y apoyo por parte del equipo y depende de la duración que esta tenga en el establecimiento.

- ❖ *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD, 2004. Country Note: Germany*

En este informe, se señala que en Alemania los docentes de enseñanza primaria, carecen de facilidades tanto en los laboratorios de computación como en los laboratorios utilizados para otros aspectos educativos. Las salas dedicadas para el

personal llamado “*staffrooms*”, son pequeñas y estrechas. Es por esta razón, que los profesores tienden a preparar el material y el trabajo en sus casas, aunque a muchos les gustaría quedarse en la misma escuela si hubiera mejores condiciones de trabajo y más facilidades. Si bien que existen algunas escuelas que cuentan con facilidades para el trabajo en equipo, la autoridad educacional, decidió realizar en los próximos años una considerable inversión en las escuelas para que existan los espacios para el trabajo docente.

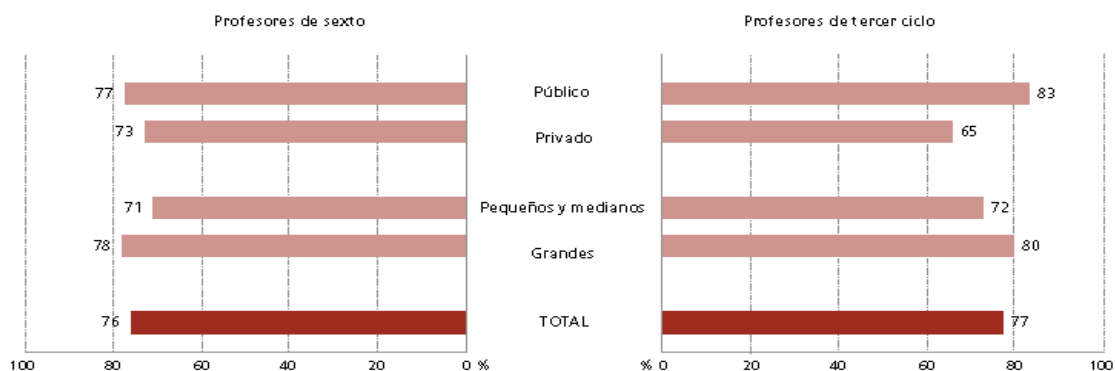
Además de las investigaciones descritas, existen otros estudios que abordan el aporte de la colaboración en las tareas docentes, siendo un indicador fundamental para la organización escolar, especialmente en un contexto en que las reformas educacionales generan mayor descentralización y mayores exigencias en los resultados escolares. Nos referimos a las investigaciones realizadas en Estados Unidos por Little (1982), Purkey y Smith (1983), Stuart y Scott (1990) o, en el Reino Unido por Rutter y otros (1979) y Reynolds (1992) y que ha sido ampliamente analizadas en la literatura española especializada tanto por Gimeno, (2006, 1998, 1995), Imbernón (2008, 2004, 2002), Pérez (2000), Marcelo (2006, 2002, 2001), entre otros.

En base a los trabajos mencionados y, a partir de lo que señala Antúnez (1999), se puede afirmar que la colaboración entre docentes y entre centros educativos es uno de los factores clave, relacionados con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En España, se observa que hasta la década pasada eran pocas las investigaciones sobre trabajo colaborativo entre docentes, situación que se observa por medio de uno de los indicadores que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de España (MECDE, 2004) considera en su análisis sobre el tema. El indicador “Trabajo en equipo de los profesores”, arrojó un histórico estilo, extremadamente individualista del trabajo que realizan los profesores, sin coordinación con el resto de sus colegas y sin responder a un proyecto conjunto como centro que haga posible que trabajen en forma colaborativa para alcanzar

las mismas metas. Situación que cambiará drásticamente a partir de las recientes mediciones, según este mismo indicador. Actualmente un alto porcentaje de profesores del tercer ciclo de Primaria realiza un trabajo colegiado (83%) a partir de las instancias que la normativa promueve (equipos de nivel, de ciclo y comisiones variadas), siendo más frecuente en la escuela pública que en la privada. El 76% de profesores de 6° de primaria se reúnen con sus colegas y coordinadoras con una frecuencia semanal o quincenal, como se puede observar en el Gráfico n° 1. Los datos también arrojan diferencias entre centros grandes y pequeños, siendo los grandes los que alcanzan un mayor porcentaje de reuniones y encuentros entre profesores.

Las reuniones de profesores es un importante indicador que mide el nivel de coordinación existente en los centros de primaria a través de la frecuencia de reuniones, tanto formales como informales entre los coordinadores y profesores y se refiere a instancias formales y programadas apoyadas por la legislación educativa española. Constituye una señal de la intencionalidad que adquiere esta dimensión para mejorar la calidad de la educación y el intercambio de saberes docentes.

**Gráfico 1.P5.1:** Reuniones del profesorado con frecuencia "quincenal o semanal". Porcentajes.



Fuente: INCE, España, 2004

En Chile este indicador no existe. En una línea diferente, están los datos proporcionados por la OECD (2004<sup>a</sup>) con respecto a la comparación internacional de las horas de docencia en primaria del profesorado. De acuerdo a la Tabla n° 1, se observa que Chile es el país cuyos profesores de primaria ocupan el mayor porcentaje de su tiempo al aula (75%), además de ser los que cuentan con menor tiempo total de su jornada docente.

**Tabla n° 1: Organización del tiempo de docencia en primaria.  
Comparación internacional**

	Tiempo lectivo	Tiempo total	% de Tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	950	1365	69%
España	880	1425	62%
Holanda	930	1659	56%
Portugal	767	1505	51%
Corea	811	1613	50%
Alemania	782	1708	46%
Austria	792	1776	45%
Hungría	814	1864	44%
R. Checa	793	1920	41%
Dinamarca	640	1680	38%
Japón	617	1940	31%

Fuente: Education at Glance, OECD, 2004

De acuerdo al Estatuto Docente chileno, la jornada de trabajo semanal en aula no puede exceder las 33 horas cronológicas, teniendo un contrato de 44 horas. El 25% de esas horas, el docente las debe dedicar a “actividades curriculares no lectivas” en las que se considera la preparación de clases, evaluación de alumnos, reuniones de padres y otras actividades extra programáticas de la escuela o de la comunidad. Se añaden dos horas semanales de trabajo técnico colectivo en el caso de los establecimientos que se integran a la Jornada Escolar Completa. En educación básica cuentan con tres días para planificar la enseñanza, sin embargo, esto no es suficiente como lo demuestra un estudio realizado sobre este tema:

“... la práctica está demostrando que las horas no lectivas resultan insuficientes para responder a las exigencias que la escuela plantea actualmente a los docentes. Se requiere de más tiempo para el



estudio y la actualización pedagógica y curricular, para la preparación de clases y evaluación de los alumnos, y para atender a la diversidad de necesidades no solo cognitivas, sino también socio-afectivas de los estudiantes. Se observa que el tiempo no lectivo no es usado por los docentes, buscando por esta vía reducir la jornada laboral” (Mineduc, 2006a:50-51).

A partir del 2000, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP- MINEDUC), implementó una Política de Formación Continua de Docentes dirigida a fortalecer la profesión docente y que se funda en unos principios que nos parecen relevantes reproducir por la relación que tienen con el tema de esta Tesis (Mineduc, 2006b: 22-23):

- El aprendizaje entre profesionales pares por su alta potencialidad dado que permite construir saberes pedagógicos significativos para los docentes.
- La valoración de los lazos de solidaridad que se producen en las comunidades de aprendizaje constituye un elemento importante de las estrategias de desarrollo profesional entre pares.
- El sentido pleno de las comunidades de aprendizaje se logra cuando se trasciende el mero acto de compartir experiencias y del estar juntos, para verdaderamente lograr aprendizajes sustantivos y relevantes que cuestionan las prácticas habituales y permiten generar nuevos conocimientos.
- La valoración de las estrategias de aprendizaje entre profesionales descansa en gran medida, en la existencia de valiosas prácticas docentes, tanto personales como institucionales.

Diversos programas y líneas de acción se implementaron con perfeccionamientos y recursos, llevándose a cabo tanto en las mismas escuelas y liceos o en las comunas o distritos de dichos establecimientos, mencionamos aquellos que tuvieron una mayor permanencia en el tiempo y fueron referentes comunes de

docentes y autoridades educacionales nacionales y expertos internacionales: Programa de las 900 escuelas, Comités Comunales de Educación Parvularia, Micro centros Rurales, Talleres LEM (Lenguaje, escritura y matemáticas), Liceo para Todos, Liceos Montegrande, Grupos Profesionales de Trabajo, Red de Maestros de Maestros, entre otros. Si bien, muchos de ellos fueron evaluados por su impacto en los resultados SIMCE y su rentabilidad como inversión para la política pública, lamentablemente no se investigaron los aprendizajes y saberes compartidos entre pares y, su repercusión en la cultura del establecimiento como forma de romper con la cultura del aislamiento y el concepto de escuela de “*caja de huevos*”.

En el periodo 2006-2010 se planteó específicamente como política de desarrollo profesional la necesidad de “fortalecer las instancias de formación entre pares en la escuela, otorgándoles mayor tiempo y orientando este trabajo a la planificación curricular” (MINEDUC, 2006a:83).

Por otra parte, hoy es posible encontrar variados artículos de revistas y libros que abordan directamente el trabajo colegiado, cooperativo o colaborativo entre profesores pasando a ser “uno de los grandes eslóganes en los discursos contemporáneos del cambio educativo” lo que ha llevado a generar también una postura intelectual de sospecha ante las motivaciones de quienes lo proponen (Lavié, 2009:7) y, a considerar que constituye una nueva forma de control docente.

Con respecto al saber docente existe una cierta producción a nivel internacional sin embargo, sobre saber y trabajo colaborativo docente, hasta la fecha no se ha encontrado ningún estudio. Los principales referentes y constructos teóricos sobre el tema, serán abordados en marco teórico de referencia.

#### 4. Planteamiento del problema de estudio.

Concebida la escuela como un lugar central para el aprendizaje permanente en el que promueve la comprensión, la diversidad y la indagación, requerimientos fuertes de las actuales sociedades, se está ante un nuevo escenario: la escuela no sería por tanto un lugar donde sólo aprenden los alumnos, sino también los docentes. Estos pasarían a ser agentes activos de su propia formación, superando con esto el tradicional aislamiento que caracteriza la labor del docente en la escuela. De esta forma, se daría paso a la creación de redes de profesores y escuelas que contribuyan al aprendizaje (Marcelo, 2001).

Los estudios que caracterizan la forma de trabajo de los docentes en la escuela, vienen revelando que trabajan en forma aislada con pocos espacios para el intercambio con otros docentes, privilegiándose el individualismo. No es común en la escuela la observación entre docentes de sus clases y los encuentros para intercambiar sobre temas pedagógicos, así Vollmer (1994: 25) señala que:

“...como consecuencia de un estilo de gestión autoritario y verticalista, los docentes trabajan aislados y solitarios en el aula, les falta cultura técnica común, pocas veces trabajan en equipo, no formalizan ni suelen comunicar su experiencia a otros colegas.”

El aislamiento del trabajo docente si bien puede presentar ciertas ventajas para la creatividad individual y liberar de las dificultades propias del trabajo compartido, impide, sin embargo, el apoyo de otros docentes y disminuye las posibilidades de desarrollo profesional (Bird y Little, 1986; San Fabian, 2011).

Se ha señalado que una prioridad para el cambio educacional español “la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado es quizá una de las señas de identidad más relevantes de la LOGSE” (Martín Bris, 2001:79). Convirtiéndose, por tanto, en uno de los desafíos fundamentales para la escuela potenciar la colaboración y el trabajo en equipo entre profesores para mejorar los procesos y resultados educativos. Sin embargo, abordar este desafío requiere considerar las

implicancias socio-culturales y políticas del trabajo docente (Benassuly, 2002: 190):

“La profesionalidad del profesor supera las barreras del aula y debe ser pensada a la luz de categorías sociales y organizativas y, por tanto, debe ser considerada en términos sociales, teniendo en cuenta que el desarrollo escolar es esencialmente cultural y que, por tanto, exige planteamientos de colaboración, solidaridad y negociación”.

Existe mayor consenso acerca de la necesidad de abordar la profesión docente relacionándola con las dimensiones organizativas y sociales más amplias, especialmente con la gestión escolar en el contexto de las posibilidades y limitaciones que se establecen para la acción docente en la escuela.

Así, el problema central que se aborda en esta Tesis se refiere a la necesidad de indagar acerca de un campo poco explorado en las escuelas chilenas con respecto a los saberes que construyen e intercambian los profesores relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, los espacios para el intercambio profesional docente que existen más allá de las horas normadas para los Consejos Técnicos u otras alternativas que la institucionalidad permite y, a la forma en que el profesorado enfrenta la tensión entre aislamiento y colaboración en la escuela.

La finalidad de este estudio es conocer la experiencia de algunos profesores de escuelas municipales de la Región Metropolitana, acerca de los saberes pedagógicos que manejan cotidianamente, las relaciones de colaboración que se establecen entre docentes, sus características, el tipo de interacciones en torno a las condiciones en que este se construye, así como, la valoración que le otorgan a un saber pedagógico construido en forma cooperativa en la escuela, además de indagar acerca de las posibilidades de dejar modelos individualistas para avanzar hacia formas cooperativas y coordinadas de trabajo docente que hagan posible avanzar hacia una escuela más saludable y no sólo empeñada por mejores resultados en ciertos aprendizajes que visibilizan la calidad del sistema educativo

(lenguaje, matemáticas, ciencia), sino empeñada en una educación como tarea social que construye la cohesión social y una ciudadanía activa.

Las interrogantes principales de esta investigación son:

- ¿Cuáles son las instancias que tiene los profesores de educación básica para intercambiar y compartir sus saberes?
- ¿Qué tipo de saberes pedagógicos construyen los docentes en un contexto de colaboración y/o aislamiento entre ello/as?

Una organización escolar que no favorece el trabajo cooperativo entre docentes, impulsa un trabajo aislado y fragmentado que impide cualquier proceso de reflexión conjunta sobre sus propias prácticas y con ello, la construcción de saberes pedagógicos compartidos.

En la investigación se abordan dimensiones tales como: las condiciones socio-culturales en la que los docentes de las escuelas primarias construyen su saber pedagógico cotidiano, los tipos de saberes pedagógicos que intercambian y recrean, sus características según sea un trabajo aislado o realizado en forma colaborativa con otros profesores, las posibilidades que reconocen los docentes de construir saberes compartidos y propios con otros docentes de la escuela y; las implicancias que se derivan para la formación inicial y permanente de docentes de educación básica en Chile.

El propósito principal es contribuir a la reflexión sobre el rol de la escuela como lugar de trabajo, considerando sus características organizacionales y las posibilidades que tiene de ser una organización de aprendizaje para todos sus integrantes y en especial para los docentes a partir de sus saberes. Se trata de identificar las tensiones y posibilidades acerca de nuevas formas de trabajo en la escuela, desde los propios sujetos, sus necesidades e intereses y; desde la

institución escolar que proporciona un marco general de actuación para alcanzar los resultados previstos.

Teniendo como referente el problema de investigación planteado, se formulan los siguientes objetivos para la realización de esta investigación.

## **5. Objetivos de la investigación**

### **5.1 Objetivos Generales**

5.1.1 Analizar las condiciones sociales y organizativas que caracterizan las relaciones entre docentes y el saber que construyen cotidianamente en algunas escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

5.1.2 Conocer el saber pedagógico que los docentes construyen en la escuela bajo la modalidad individual y/o colaborativa.

5.1.3 Establecer derivaciones para la formación inicial y permanente de docentes en relación a un desarrollo profesional cooperativo.

### **5.2 Objetivos Específicos**

5.2.1 Describir las principales condiciones sociales y organizativas que configuran las relaciones e intercambios docentes de algunas escuelas municipales.

5.2.2 Caracterizar el tipo de saber que construyen los docentes según este se realice de forma aislada o colaborativa en la escuela.

5.2.3 Determinar algunas propuestas para el desarrollo profesional de los docentes.

En el diagrama n° 1 se ilustra el problema de investigación con las dimensiones que se abordan a nivel institucional y subjetivo, saberes y prácticas de intercambio entre docentes, así como el contexto nacional e internacional en el que se sitúa el debate sobre el papel del docente ante las fuertes transformaciones de la sociedad y que inciden directamente en su desempeño y responsabilidad.

**Diagrama n° 1: El problema de investigación**



## 6. Proceso de investigación

Para llevar a cabo la investigación se recurrió a un conjunto de procesos que hicieran posible la comprensión de los aspectos nucleares del problema de estudio y para ello, se dedicó un amplio espacio de tiempo para el estudio y reflexión personal acerca del interés, consistencia y valoración del tema a nivel académico.

Seguidamente, se llevó a cabo una permanente observación y atención a las conversaciones y análisis que hacían profesores de educación básica y directivos relacionados con los problemas, demandas y propuestas en torno a la situación de sus escuelas en diferentes reuniones de trabajo con ellos y, en las clases en la universidad en que la autora se desempeña. Unido esto, a las múltiples

conversaciones con compañeros de trabajo sobre el tema, así como la valiosa asesoría del director, codirectora de tesis y de los académicos del programa de doctorado de la Universidad de Extremadura, fueron un aliciente importante para la concreción de cada uno de los capítulos de esta tesis.

Los diversos apartados que conforman esta tesis son el reflejo de las decisiones, idas y venidas a partir de la reflexión y del diseño de la investigación con énfasis cualitativo, del trabajo de campo realizado por la investigadora, de las limitaciones surgidas en el acceso a los sujetos y escuelas y de las posibilidades que surgían a partir de los primeros análisis de los datos. En cada etapa de la investigación, se ha cuidado de seguir los criterios de rigor científico, especialmente la triangulación de fuentes, técnicas y vinculación con la teoría sobre el tema.

En el siguiente diagrama n° 2 se presenta la trayectoria realizada para llevar a cabo la investigación en sus cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

El informe de tesis se encuentra organizado en torno a seis capítulos que se relacionan entre sí. El primer capítulo denominado Introducción, se aborda la justificación y antecedentes de la investigación, así como el problema de estudio, los objetivos y, el proceso llevado a cabo en la investigación.

El segundo capítulo corresponde al Marco de teórico de referencia y se presenta en tres apartados: el primero, aborda el papel de los docentes ante un contexto de fuertes cambios sociales y educacionales; el segundo trabaja específicamente el concepto de saber docente, diferenciándolo de otros conceptos y enfoques sobre el tema, así como las limitaciones y posibilidades que presenta la elección realizada; en el tercer apartado se analizan las relaciones de colaboración entre profesores con sus dilemas y tensiones; las condiciones socio-culturales de la escuela para un trabajo colaborativo entre docentes y la construcción de saberes y; se revisan algunas experiencias de trabajo colaborativo en las escuelas.



En el tercer capítulo correspondiente a la Metodología se realiza una revisión del paradigma interpretativo en sus distintas expresiones y dimensiones epistemológicas y metodológicas que fundamentan la elección del diseño elegido para la investigación. Se presentan el escenario elegido, los sujetos participantes, las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos (cuestionario, entrevista y grupos de discusión); los procesos llevados a cabo para asegurar la validez y confiabilidad de la investigación, así como el tratamiento y análisis de los datos.

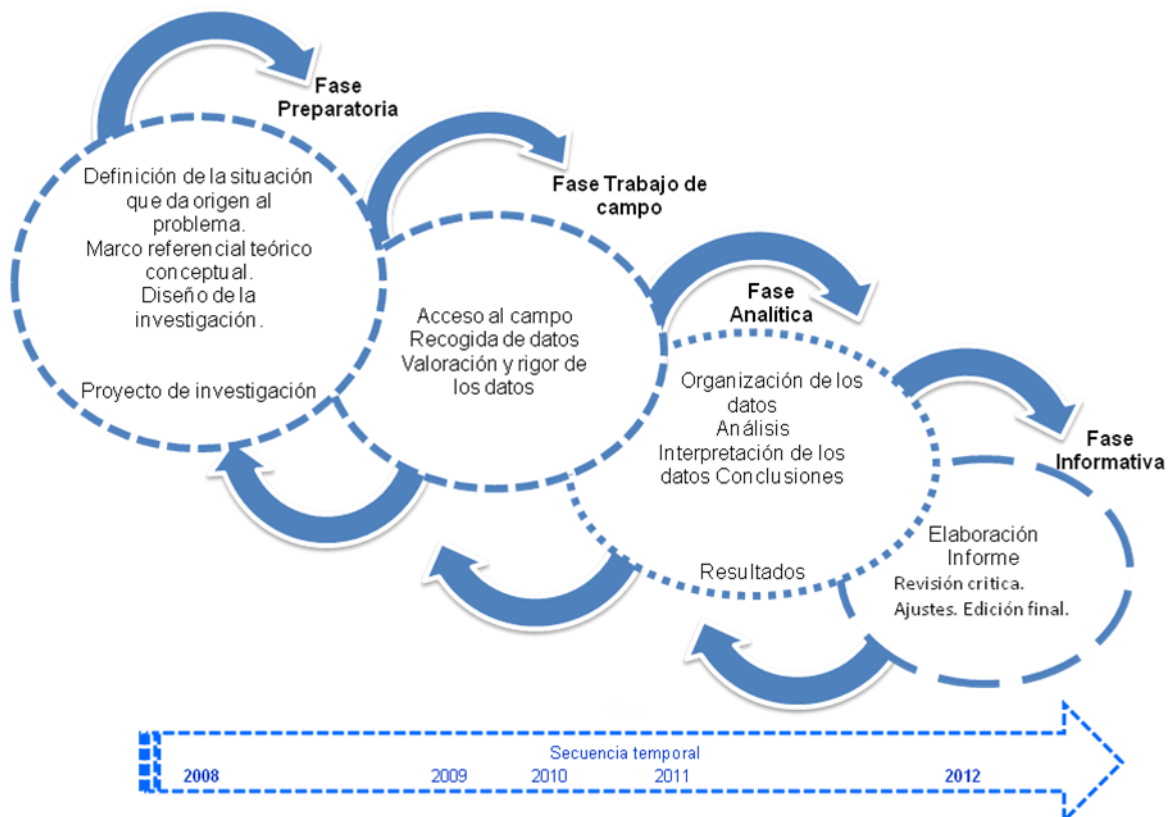
En el cuarto capítulo, denominado Análisis e interpretación de los resultados se organiza en tres apartados. En la primera parte, se abordan los resultados que arrojó el cuestionario organizado en torno a las instancias para compartir saberes entre docentes, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida, la promoción y valoración del trabajo realizado en equipo, la calidad de la comunicación, la planificación y proyección conjunta del trabajo, la evaluación de las condiciones para el intercambio colaborativo de saberes entre docentes y, la disposición y valoración del intercambio colaborativo de saberes docentes, finalizando con las conclusiones que se derivan de los datos. En la segunda parte, se analizan los resultados provenientes de la entrevista a partir de las dimensiones y categorías que surgen: cultura de trabajo del profesorado en la escuela municipal, interacciones entre profesores, condiciones para el trabajo cooperativo entre docentes, decisiones desde la dirección del establecimiento e instancias para el trabajo colaborativo; saber docente, características, diferencias del saber docente colaborativo o individual, condiciones organizacionales de la escuela, factores facilitadores u obstaculizadores, posibilidades, valoración de un saber docente colaborativo, relación entre enseñanza y estilo de trabajo individual o colaborativo y; formación inicial y estilos de trabajo entre docentes. En la tercera parte, se abordan los resultados derivados de los grupos de discusión y que profundizan y amplían las categorías surgidas en la entrevista como son la construcción del saber docente en la escuela, saberes que los profesores comparten, diferencias

entre un saber docente compartido y uno aislado y, las posibilidades de compartir saberes en la escuela.

El quinto capítulo denominado Integración de resultados y discusión, como se indica, se integran los tres niveles de análisis realizados previamente y; se realiza una discusión de los hallazgos vinculándolos con algunos referentes teóricos sobre el tema.

El sexto capítulo, Conclusiones, cierra la investigación sintetizando los principales resultados y hallazgos, la explicitación de las limitaciones y posibilidades del estudio, así como, la presentación de propuestas de líneas de investigación futuras sobre el tema.

**Diagrama nº 2: Desarrollo y temporalización de la investigación.**



## CAPITULO II. MARCO TEORICO DE REFERENCIA

A partir de la revisión y análisis de la literatura hemos agrupado en tres secciones los enfoques teóricos de referencia que a nuestro juicio tienen una estrecha relación con el saber pedagógico docente y con las formas de trabajo colaborativo en la escuela. En primer lugar, se abordan los principales cambios que experimentan los profesores y el conjunto de actores claves del sistema escolar y que reconfiguran un escenario diferente para la acción docente en la sociedad del conocimiento. A su vez, se revisan los enfoques acerca de la profesión docente en el contexto de las reformas educacionales, la organización escolar y sus implicancias en el saber docente y en el replanteamiento de la formación permanente.

En segundo lugar, se examinan los principales enfoques acerca del saber docente presentes en la literatura sobre el tema, diferenciando conocimiento de saber para desarrollar una aproximación teórico-conceptual sobre el saber docente con el objeto de comprender mejor su naturaleza y las implicancias prácticas que esto conlleva, precisando la perspectiva teórica desde la que se realiza la investigación.

En tercer lugar, se analizan las relaciones de colaboración para el aprendizaje y construcción del saber docente, las condiciones socio-culturales presentes en la institución escolar y el tipo de cultura de colaboración que se establece, así como algunas experiencias concretas sobre colaboración y saber pedagógico.

Finalmente, se proponen algunas pistas teóricas sobre la relación entre saber pedagógico, objetos de saber del maestro, y trabajo colaborativo entre docentes que dan dirección a nuestro estudio.

## A. LOS DOCENTES EN UN CONTEXTO DE CAMBIOS

*“Acreditamos que a queda das paredes do individualismo constitui uma das questões fundamentais pela qual vale à pena lutar. Simplesmente não há oportunidade nem encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade” (Fullan y Hargreaves, 2000).*

Comprender la complejidad de la relación entre los saberes pedagógicos y el trabajo colaborativo docente en la escuela, requiere situarla en un contexto de fuertes transformaciones y demandas provenientes de la sociedad al sistema escolar que se expresan en requerimientos y decisiones educacionales que colocan al docente en un escenario de mayor control, regulación, desgaste y fragmentación de su trabajo. Asimismo, plantea el debate sobre la concepción y práctica de la profesión docente en la sociedad actual. No se trata de que la contribución del profesorado tenga como fin principal el que sus estudiantes puedan desenvolverse activamente en una economía del conocimiento (Day, 2006, Marcelo y Vaillant, 2009), diluyendo el sentido de fondo una educación dirigida a conectar lo personal y social, sustentada en valores y modelos de comportamiento que tienen como fundamento moral el respeto a la vida humana y la naturaleza. Una concepción de la Escuela y de los docentes como actores claves en interdependencia con otras instituciones con el fin de proporcionar experiencias de responsabilidad por el bien común, la justicia, la solidaridad y; que compromete a que la sociedad en que crecerán sus estudiantes tenga “altura humana” (Cortina, 2004). Requiere, por tanto que la escuela sea reubicada en ese proceso, a partir de las iniciativas de sus equipos docentes ante el nuevo escenario de la vida social actual (Touraine, 2006) que demanda respuestas certeras a la necesidad de pertenencia y que la globalización oculta (Béjar, 2007), poniendo las energías en recuperar en los docentes la “pasión por la enseñanza que les impulsa a la esperanza” (Day, 2006:192).

## **1. Nuevas responsabilidades docentes en la sociedad del conocimiento.**

En una economía del conocimiento como la actual, se afirma que se requiere, mayor creatividad e innovación y por tanto, las escuelas de la sociedad del conocimiento son exigidas a crear esas condiciones, responsabilizándolas del mayor o menor desarrollo en sus países. Esto acarrea fuertes presiones y contradicciones para escuelas y profesores (Marcelo y Vaillant, 2009). Para Hargreaves (2004:27) se traduce en tres prototipos de demandas hacia el profesorado: ser catalizadores de la sociedad del conocimiento, de la oportunidad y prosperidad que promete traer; ser un contrapunto de la sociedad del conocimiento y de sus amenazas para la inclusión, la seguridad y la vida pública y; ser víctimas de la sociedad del conocimiento en un mundo en que las crecientes expectativas con relación a la educación se responden con soluciones padronizadas y estructuradas sobre la base de costos mínimos. La descripción de estas contradicciones se recogen en la tabla n° 2 y sintetizan las demandas que la sociedad del conocimiento realiza a los docentes.

En el caso de los profesores como “catalizadores”, se les demanda construir un tipo especial de profesionalismo exigido por los gobiernos y las empresas y, que les obliga a abandonar la autonomía que tenían; a adoptar altos parámetros indicados para el aprendizaje cognitivo de sus alumnos. A aprender a enseñar de forma diferente de cómo aprendieron. Ante los complejos y constantes cambios de la sociedad del conocimiento se ven urgidos a perfeccionarse permanentemente y; a usar el conocimiento proveniente de la investigación y; a aplicarlo en sus prácticas en el aula. Por otra parte, a comprender que ningún profesor sabe lo suficiente para trabajar solo y que por tanto, para resolver los problemas y las demandas externas de forma efectiva tiene que hacerlo en equipo con los otros profesores o en comunidades de aprendizaje profesional. Demandas todas provenientes de la economía del conocimiento que valora altamente la inteligencia colectiva, constituye una fuente de mayor seguridad económica en una economía y cultura global (Levy, 2004).

Desde esta perspectiva, los profesores tienen el encargo de desarrollar la confianza profesional y trabajar en equipo con los colegas, comprendiendo que los procesos colectivos traerán beneficios para todos, haciendo que sus escuelas se conviertan en organizaciones de aprendizaje. En apariencia la idea no es mala pero encierra una cierta superficialidad y principios basados en la conveniencia gerencial del manejo de las emociones y de los conflictos latentes en la empresa que desaceleran su productividad y por otra, se adopta en educación como una estrategia para controlar a los docentes (Lavié, 2009).

Los profesores como “contrapunto” de la sociedad del conocimiento no sólo tienen que enseñar para ese tipo de sociedad sino que deben recuperar algo que estaba ausente de sus directrices y reformas educacionales: los valores. Se abandona la forma en que las personas tienen que vivir con otras, ser solidarias y encauzar sus vidas desde la dimensión ética. Ante un mundo en desequilibrio, intolerante e individualista, es necesario que los profesores crean en formas de trabajo colectivo en la escuela; generen confianza básica en los otros; desarrollen el capital social que haga posible el aprendizaje social, emocional y cognitivo; la vida en grupo y el trabajo en equipo; sean solidarios y estén dispuestos a los cambios y; construyan la democracia en la escuela.

Los profesores como “víctimas” se ven obligados a entrenar a sus alumnos para las pruebas estandarizadas y presionados a enseñar lo que les mandan; a realizar perfeccionamientos acordes a los lineamientos del gobierno, el desarrollo profesional les obliga a poner en práctica en el aula modelos impuestos que no surgen de sus reflexión profesional. Para el apoyo de los colegas, el trabajo en equipos y grupos, los recursos son limitados, enfrentan fuertes demandas y prioridades obligatorias que los lleva a no tener tiempo, a trabajar en un individualismo corrosivo y, a responder solitariamente a los cambios.

Por tanto, el balance ante esta realidad, muestra que los docentes no están satisfechos con la tarea de enseñar. En un estudio realizado en Argentina

(Braslavsky, 1999), tres de diez docentes, manifestaron que no volverían a elegir la profesión porque perciben que la sociedad no reconoce su trabajo. Crece la deserción de los docentes ante una profesión que se le hace muchas demandas contradictorias y en las que las condiciones de trabajo se parecen más a una cultura del aislamiento en una sociedad en la que estamos individualmente juntos, según Bauman (Beck y Beck. 2003).

**Tabla n° 2: Intereses e imperativos contradictorios con respecto a los docentes y la enseñanza en la sociedad del conocimiento.**

<b>Los profesores como catalizadores de la sociedad del conocimiento.</b>	<b>Los profesores como contrapunto de la sociedad del conocimiento.</b>	<b>Los profesores como víctimas de la sociedad del conocimiento.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover un aprendizaje cognitivo profundo.</li> <li>▪ Aprender a enseñar por medio de formas por las cuales no fueron enseñados.</li> <li>▪ Comprometerse con un aprendizaje profesional continuo.</li> <li>▪ Trabajar y aprender en equipo con colegas.</li> <li>▪ Tratar a los padres como compañeros en el aprendizaje.</li> <li>▪ Desarrollar y elaborar a partir de la inteligencia colectiva.</li> <li>▪ Construir una capacidad para el cambio y el riesgo.</li> <li>▪ Estimular la confianza en los procesos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover el aprendizaje social y emocional, compromiso y carácter.</li> <li>▪ Aprender a relacionarse de forma diferente con otros, substituyendo las interacciones dispersas por vínculos y relaciones duraderas.</li> <li>▪ Desarrollar una identidad cosmopolita.</li> <li>▪ Comprometerse con el desarrollo profesional y personal continuo.</li> <li>▪ Trabajar y aprender en grupos cooperativos.</li> <li>▪ Forjar relaciones con los padres y la comunidad.</li> <li>▪ Construir comprensión emocional.</li> <li>▪ Preservar la continuidad y la seguridad.</li> <li>▪ Establecer la confianza básica en las personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrenar a los niños para memorizar un aprendizaje padronizado.</li> <li>▪ Aprender a enseñar se ordena.</li> <li>▪ Pasar por un entrenamiento en el lugar de trabajo a partir de las prioridades del gobierno.</li> <li>▪ Trabajar duro, aprender solo.</li> <li>▪ Tratar a los padres como consumidores y reclamadores.</li> <li>▪ Realizar labor emocional.</li> <li>▪ Responder a los cambios impuestos con complacencia recelosa.</li> <li>▪ No creer en ninguna persona.</li> </ul>

Fuente: Hargreaves, 2004.



Contradictoriamente los desafíos de la sociedad del conocimiento y de la información, plantean con mayor fuerza para la escuela la necesidad del aprendizaje permanente para todos y especialmente para la construcción del saber pedagógico, prácticas, cultura profesional y profesión.

Así, los cambios que trae la sociedad del conocimiento formulan nuevas concepciones del trabajo docente con muchas ellas contradictorias. A mediados del siglo XX surge una nueva profesionalidad en medio de sus cambiantes fines y que si bien tiene un fuerte acento en redefiniciones laborales, sindicales; traspassa una mayor responsabilidad al docente en cuanto a los resultados escolares.

Por ello, al finalizar una década de cambios económicos y sociales, Braslavsky (1999) planteaba la necesidad de preguntarse, ante los resultados obtenidos en la enseñanza de los niños en América Latina, si la transformación del perfil profesional de los maestros se puede hacer a partir de los mismos recursos y estrategias existentes que se emplean en la formación continua de docentes o habría que pensar en otros.

Para algunos, se trata más bien de revisar críticamente las reformas educacionales ya que le asignan al docente una función técnica como responsable de implementar los cambios y obtener los rendimientos pactados, abriendo así nuevas perspectivas a “la tortuosa evolución del concepto de profesión docente” (Pérez, 2000).

Day (2005:26) a partir de los trabajos realizados con anterioridad por Nixon (1997), señala que se construye un modelo de profesión docente que concilia otros aspectos más allá de la enseñanza y que en el aprendizaje continuo, se concilian las diferencias a través de los siguientes cuatro modos de acuerdo:

- Intraprofesional: colegialidad. Los docentes trabajan juntos, ponen en común ideas y evalúan su práctica colectiva con el fin de conseguir una presencia pública coherente.

- Profesional-estudiante: negociación. El profesorado negocia las tareas de aprendizaje con los estudiantes y procura implicarlos en los problemas de la organización escolar y en los proyectos educativos de la comunidad.
- Interprofesional: coordinación. Los maestros trabajan con intensidad “en el límite” que enlaza con otras profesionales y organismos y se involucran en la comunidad local.
- Profesional-padres: colaboración. Los profesores trabajan con los padres como colaboradores y reconocen su carácter de educadores complementarios.

Si bien a la base de estos acuerdos están las ideas compartidas, su limitante es que depende que en los centros educativos existan procesos participativos, integradores y que se reconozcan las diferencias. Según Nixon, se estaría ante una nueva profesionalidad que rompe con antiguas prácticas profesionales y, se abre a un trabajo conjunto con estudiantes, padres y profesores.

Sachs (1997) en una línea complementaria al debate de la profesionalidad docente y, a partir de la experiencia de la reforma educacional australiana, plantea que se debe ir más allá de la enseñanza, identificando los valores centrales que fundan un enfoque proactivo y responsable de la profesión docente en un nuevo escenario social. Destaca por ejemplo, el “aprendizaje”, de manera que se vea que los docentes lo practican, individualmente, con sus compañeros y con sus alumnos, la “participación”, con la finalidad de que los maestros se consideren agentes activos en sus propios mundos profesionales; la “colaboración”, de forma que se ejerza la colegialidad dentro y entre las comunidades interna y externa; la “cooperación”, mediante la que desarrollen un lenguaje y una tecnología comunes para documentar y discutir la práctica y los resultados y; el “activismo”, con el que los docentes hagan suyas públicamente las cuestiones que se relacionen directa o

indirectamente con la educación y la escolarización, como parte de sus fines morales.

En un contexto de cambios, abundan las descripciones sobre las características del desempeño docente y que marcan una tendencia hacia la asignación de perfiles, roles, funciones y competencias que configuran los enfoques actuales de las políticas educacionales sobre docentes. Por ejemplo, Martín (2001) comparando varios autores y ciertos perfiles indicados por la autoridad educacional española, identifica un conjunto de características acerca de lo que sería un perfil óptimo del profesor para la escuela actual como se puede apreciar en la tabla n° 3. Asimismo, las reformas educacionales establecen distinciones entre el papel tradicional y actual de los docentes frente a los actuales cambios educacionales.

Torres (1999) advierte críticamente acerca de las limitaciones que presentan estos listados y sus consecuencias para los docentes latinoamericanos, dado que reflejan la infinidad de expectativas sobre lo que tiene que ser el trabajo docente, presentando serias dificultades a la hora de concretar estas responsabilidades o, al contrastarlas con la percepción que los propios docentes tienen sobre su función. Además, exhiben la debilidad que al ser creados por países desarrollados tienden a señalar una orientación universal, cayendo en simplismos ante la complejidad de los contextos en que se buscan los cambios. Aparte de no decir mucho sobre cómo construir esas características en los diversos contextos sociales y culturales, sobre el tipo de formación y las condiciones del trabajo docente necesarias para el desarrollo y logro de esas competencias.

Por tanto, estas definiciones acerca del papel docente, si bien trazan las características de este nuevo modo de profesionalidad no se refieren a las condiciones organizativas y políticas en que estas se llevarían a cabo ni a la relación que tienen con los modelos de formación inicial y continua de profesores bajo ese concepto.

**Tabla nº 3: Perfil del profesor en relación al centro, los alumnos y al ser profesor.**

	<b>Perfil docente</b>
<b>En relación al centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asuma el papel de elemento determinante del sistema y actúa en consonancia.</li> <li>▪ Contribuya con criterios de actuación en todos los ámbitos.</li> <li>▪ Ayude a generar propuestas metodológicas adecuadas.</li> <li>▪ Participe y proponga acciones innovadoras necesarias.</li> <li>▪ Participe de la idea de analizar el contexto de trabajo.</li> <li>▪ Colabore en el cumplimiento de normas de convivencia y disciplina.</li> <li>▪ Participe activamente de la organización y funcionamiento del centro.</li> <li>▪ Propicie una cultura colaborativa.</li> <li>▪ Motivado para abrir y participar en líneas de investigación internas y externas.</li> <li>▪ Dispuesto a prestar su ayuda en todos los planos de la educación.</li> </ul>
<b>En relación a los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Canalice y concrete la función mediadora entre el alumno y la cultura social.</li> <li>▪ Propicie el aprendizaje compartido.</li> <li>▪ Capaz de motivar y estimular a sus alumnos. Asume la evaluación como procesual, continúa, integral e instrumento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>▪ Realice las valoraciones de sus alumnos según sus posibilidades.</li> <li>▪ Incentive la autoevaluación.</li> <li>▪ Proporcione información permanente a los alumnos del punto en el que se encuentran, facilitándoles alternativas.</li> <li>▪ Ayude a los alumnos a encontrar el sentido de lo que hacen.</li> <li>▪ Facilite la construcción de aprendizajes significativos y se acerque a la realidad. Propicie la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.</li> <li>▪ Propone retos comunes y personales alcanzables.</li> <li>▪ Sabe despertar interés por la cultura. Favorece la actividad mental, autoestima y auto concepto de los alumnos.</li> <li>▪ Potencia la autonomía y ayude a que los alumnos aprendan a aprender.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capaz de ordenar y disponer los elementos.</li> <li>▪ Identifique y relacione los factores que aparecen juntos a</li> </ul>

<p><b>En relación al ser profesor</b></p>	<p>los elementos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crítico, activo y reflexivo, alejado del simple cumplimiento de las normas.</li> <li>▪ Conoce las estructuras internas y externas que afectan las prácticas educativas.</li> <li>▪ Propicie la comunicación y participación activa.</li> <li>▪ Genere un clima de trabajo motivador.</li> <li>▪ Valore positivamente la necesidad de planificar adecuadamente las actuaciones.</li> <li>▪ Asume los retos de cambio permanente que desde la sociedad se demandan.</li> <li>▪ Asume la diversidad como una realidad y un valor.</li> <li>▪ Participe de la idea de una escuela abierta.</li> <li>▪ Consciente de la necesidad de actualización científica y didáctica.</li> <li>▪ Practique la idea de formación integral de sus alumnos.</li> <li>▪ Complete la transmisión de conocimientos, con el trabajo de proporcionar técnicas de trabajo y pautas de actuación.</li> <li>▪ Integre la necesidad de trabajar valores y normas.</li> <li>▪ Conoce y asume las ideas de autonomía científica, pedagógica y de gestión.</li> <li>▪ Programe su trabajo de forma creativa.</li> </ul>
---	---

Fuente: elaboración propia a partir de la caracterización de Martín (2001).

En el contexto de los profundos cambios experimentados por las reformas educacionales llevadas a cabo en diversos países, surge con mayor fuerza el debate sobre la profesión docente y el significado del concepto de profesionalidad en la docencia. Algunos de los primeros acercamientos al tema se han hecho a partir de la diferenciación entre profesión y trabajador.

En la tensión entre la docencia como profesión o como asalariado, emerge con fuerza la necesidad de revisar las nuevas imágenes sociales sobre la docencia y su rol en una sociedad que ya no es modelada en sus relaciones laborales por el paradigma de la industria, sino por la sociedad del conocimiento. Por ello, se requiere analizar desde la sociología de las profesiones los rasgos que caracterizarían la profesión docente comparándola con otras profesiones y su tipificación como actividad profesional en el contexto del siglo XXI, especialmente

teniendo en cuenta la advertencia de Apple (1992) de que los maestros, en el último tiempo, se han visto en una prolongada y sostenida reestructuración de sus empleos.

Desde la sociología de las profesiones, si bien la docencia es un trabajo con énfasis intelectual con un *corpus* de conocimientos propios, reglas claras de funcionamiento y mecanismos específicos para el ingreso a la profesión, no obstante, no cuenta con un elevado *status* ni con mecanismos claros para decidir quiénes pueden o no pueden ejercer la profesión docente lo que no la haría plenamente una profesión desde esta perspectiva.

Fernández (2001), realiza una retrospectiva acerca del concepto de profesión y los elementos que la consolidan, entre las investigaciones que comenta hay tres enfoques que son relevantes en la trayectoria de la definición de la profesión que provienen de Wilensky, Moore, Freidson y; Cleaves.

Los primeros estudios sobre profesión realizados por Wilensky (1964) entendieron esta como una forma especial de organización ocupacional compuesta por un *corpus* específico de conocimientos que son adquiridos formalmente en una institución especializada para ello y que, proporciona el saber y la práctica profesional, expresado en una ocupación con un perfil definido al que se le otorga dedicación total que permite actuar en una realidad social organizada, regulada por las normas de un mercado de trabajo y con un código de ética.

Posteriormente, Moore (1970) y Freidson (1970), añaden otra dimensión importante a la profesión, la organización entre los profesionales, lo que permite la común identificación de intereses, conocimientos formales y la aceptación de normas y modelos apropiados. Cleaves, (1985), asumiendo como parte de la profesión los conocimientos especializados, destaca que junto con una preparación educativa de alto nivel, están como rasgos importantes, el control sobre el

contenido del trabajo realizado, una organización propia, la autorregulación, el altruismo, el servicio a la comunidad y, elevadas normas éticas.

Day (2005), asume la caracterización de la profesión construida por Larson (1977); Talbert y Mac Laughlin (1994) definida en base a conocimientos especializados, es decir una cultura técnica; un compromiso de satisfacer las necesidades del cliente: una ética de servicio; una identidad colectiva fuerte: compromiso profesional y; un control colegiado, en oposición al burocrático sobre la práctica y sobre las normas profesionales: autonomía profesional.

Con respecto al reconocimiento de un profesional, se señala que la docencia responde a algunos criterios sobre los cuales se ha definido la profesión: es una actividad intelectual que comporta una responsabilidad de parte de quien la ejerce, es también un trabajo creativo que requiere el dominio de un buen número de técnicas, y es también un servicio a la colectividad. En relación al acceso al estatus profesional, destaca la responsabilidad del grupo profesional respecto a la supervisión de la formación inicial y continua, al desarrollo del saber y de la ética de la profesión, para concluir que la enseñanza es una semi-profesión. Esto último, según Charlier (2008), releva la importancia de la formación para el reconocimiento del profesionalismo del maestro y requiere definir las bases de una formación que permita al maestro ser más profesional.

Gran parte del análisis sobre los docentes también se hace a partir de su desempeño como profesional encargado de tareas profesionales más especializadas en la educación. Algunas de las características, que abrirían a los maestros al reconocimiento social como profesionales son la competencia, la vocación, la licencia, la independencia y la autorregulación, sin embargo, permanece una tensión en el debate entre oficio de maestro y profesión (Sotos y Aguilar, 2003).

Tyler (1991) basado en algunos estudios realizados en Estados Unidos, discute el “mito de la profesionalidad”, debido a que los trabajos de Dornbusch y Scott (1975)

mostraron que los docentes consideran que su preparación tenía poco que ver con su trabajo. A su vez, los hallazgos de Meyer y Rowan (1982) mostraron que el 77% de los maestros de primaria estimaba que las características de personalidad eran más importantes en la enseñanza que la capacitación profesional adquirida, colocando el foco por tanto, en los modelos y características de la formación de profesores.

Sin embargo, para Gimeno (1995) no se puede comparar al profesor con otras profesionales liberales porque no dispone de un bagaje de técnicas instrumentales apoyadas en una racionalidad científico-tecnológica, ni tampoco se trata de una estricta profesión de diseño (Schön, 1983) en que se actúa como diseñador reflexivo a partir de un conjunto de campos de conocimientos aplicados a situaciones únicas y complejas a las que tiene que responder “artísticamente” ante cada caso. Para Díaz e Inclán (2001) la docencia estaría distante de ser profesión por la ritualización y burocratización del trabajo docente proveniente de su dependencia a un proyecto estatal.

El hecho de que los maestros no tengan control sobre las normas profesionales a diferencia de otros profesionales llevó a que Etzioni (1969), considerara la enseñanza como “semiprofesión”, dado que su ejercicio, en ese tiempo, no se ajustaba a patrones reguladores intrínsecos a la actividad misma y, venía definida social e institucionalmente, de acuerdo a Terhart, citado por Gimeno (1995:202):

“...obedece a planteamientos muy diversos, se apoya en conocimientos muy dispares, donde quedan amalgamados aspectos científicos, técnicos y administrativos, transmitidos muchas veces como “sabiduría artesanal” entre profesionales más que como procedimientos formalizados (Terhart, 1987)”.

De esta forma, no habría un ejercicio liberal de la profesión docente, dado que sería condicionada por un conjunto de prescripciones, dejando relegada las funciones intelectuales y profesionales; quedando estas sólo como un mero discurso. Situación que se refleja en la siguiente afirmación de Díaz e Inclán (2001: 20) con respecto a la realidad de los profesores:



“...lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es de quien debe cumplir - a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario - con las obligaciones contractuales que tiene asignadas”.

Si bien que para Day (2005) no hay que olvidar que históricamente los docentes han ejercido autonomía en el ámbito del aula. Con respecto al real alcance de la autonomía docente, se ha criticado la pertinencia de abordar la docencia como profesión por su control jerárquico directo, la excesiva sobrecarga burocrática asociada al funcionamiento de los establecimientos (Hoyle, 1980), Así como, el progresivo control de los gobiernos en la reestructuración de los currículos, en la evaluación nacional de alumnos y docentes; en la distribución salarial diferenciada, estaría conduciendo a un “desarme profesional” de los docentes (Harris, 1996), en relación a su autonomía para planificar parte importante del propio trabajo. Acarreando como consecuencia, lo que destaca Apple (1992: 22): “las destrezas esenciales para hacer estas tareas auto-reflexivamente se atrofian y se olvidan”.

Gimeno (1995), comentando a Dale (1977) argumenta que el ámbito de decisión del profesor es limitado por dos razones: primero porque las fuentes del conocimiento y la retórica profesional explícita del profesor están definitivamente influenciadas por la cultura dominante, no pudiéndose esperar de ellos críticas y respuestas muy provocativas y; segundo, porque las condiciones materiales de su trabajo son más decisivas a la hora de determinar lo que hace que su propia retórica profesional.

En consecuencia se trata sólo de una “profesionalidad restringida” (Hoyle, 1980), dado que es más bien intuitiva, sustentada en la experiencia más que en la teoría, valorando su autonomía, sin proyectar el desarrollo de su clase en un contexto más amplio con otros docentes. En cambio la profesionalidad, tiene como características según Hoyle (1980:49) el que:

“...se preocupa por situar su enseñanza en un contexto más amplio, comparando su trabajo con el de otros docentes, evaluándolo sistemáticamente y colaborando con otros docentes”.

Para Imbernón (2006) es necesario definir una verdadera reprofesionalización, deconstruir y diseñarla de nuevo, el bienestar docente pasa a juicio de Day y Gu (2012) por la forma de definirse a sí mismos como profesionales y por la definición que otros hacen acerca de su profesionalidad.

Los resultados de algunas investigaciones (Unesco, 1996) mostraron que los profesores experimentaron un aumento de exigencias de rendimiento externas y un alto número de horas de trabajo, incluidos los fines de semana, lo que hace pensar que los docentes están en vías de convertirse en “técnicos” de la educación y que la ideología de la profesionalidad “engaña a ciegas a los docentes” (Day, 2005: 25).

En una línea similar, Torres (1995), había alertado sobre el descuido de las realidades educativas y de la cuestión docente, advirtiendo el enorme deterioro de los maestros en América Latina y el Caribe en el nivel de salarios, su perfil e imagen social, sobre exigencias con más tareas y menores tiempos, ante la escalada de críticas por los resultados escolares, desánimo, enfermedades, desprofesionalización y abandono de la enseñanza, entre otras. Por ello, al momento de analizar la profesión docente se tienen que considerar las dimensiones propias del profesorado y las de la institución en que ejerce su tarea (Imbernón, 2006).

En los diversos significados atribuidos a la profesión docente, se ha entendido en los profesores como “progreso de la carrera docente”, enfatizando su carácter de promoción o relacionándolo con la formación continua y el perfeccionamiento. Con esto, se pone el énfasis en los cambios que se producen en la forma de pensar, valorar y actuar en la enseñanza y en la complejidad que esta ha adquirido (Martínez y Tey, 2007; De Miguel, Pascual, San Fabián y Santiago, 1996),

además de considerar al profesor como un profesional reflexivo a partir del conocimiento práctico docente que construye (Latorre, 2003).

Ante los actuales desafíos sociales que afectan los valores y las prácticas de los maestros, Hargreaves (1994:424) acentúa el surgimiento de una nueva profesionalidad que se caracterice por:

“...el alejamiento de la autoridad y la autonomía tradicionales del docente hacia formas nuevas de relación con los colegas, con los estudiantes y con los padres. Estas relaciones se hacen más íntimas, así como más intensas y colaborativas, suponiendo una negociación más explícita de funciones y responsabilidades”.

Según Altet (2008:37), está emergiendo con fuerza un modelo distinto de profesión docente, basado en el análisis realizado por Paquay (1994) acerca de los distintos modelos de profesionalismo docente que se han dado históricamente en Francia y que son los siguientes:

- El maestro *magister* o mago: modelo intelectualista de la Antigüedad que consideraba al docente como maestro o un mago que lo sabía todo y que no necesitaba una formación específica o de investigación porque su carisma y sus habilidades retóricas bastaban.
- El maestro *técnico*: modelo que surge con las escuelas normales; la formación se basa en el aprendizaje imitativo de las prácticas del maestro experimentado, quien transmite al estudiante sus procedimientos y sus “trucos”; el formador es un practicante experimentado “modelo”; las habilidades técnicas son dominantes.
- El maestro *ingeniero*, especialista en aspectos técnicos: el maestro utiliza las aportaciones científicas de las ciencias humanas, racionaliza su práctica e intenta aplicar la teoría a la práctica. La formación corre a cargo de teóricos especialistas del diseño pedagógico o de la didáctica.
- El maestro *profesional*, practicante reflexivo: la dialéctica teoría-práctica es sustituida por un movimiento de práctica-teoría-práctica; el maestro se

convierte en un profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias.

Es a partir del último modelo que en la actualidad se pretende que el maestro desarrolle, desde las situaciones vividas, un enfoque de tipo acción-saber-problema, relacionando teoría y práctica en base a las cuales, construya sus capacidades de meta cognición y de análisis de sus prácticas, enfoque que interpreta el sentido de lo que se busca indagar en la presente tesis.

Por otra parte, la fuerte tendencia, a subrayar la profesionalización ha puesto el énfasis en la construcción de la autonomía por sobre la base de acciones de colaboración entre docentes, resituando la tradicional acción aislada de los profesores en sus aulas.

Sin embargo, como bien señala Pérez (2000) los dos elementos que pueden configurar la identidad profesional en la “tortuosa evolución del concepto de profesión docente” son el cuerpo de conocimientos teórico prácticos sobre el objeto de estudio e intervención en permanente evolución y, la autonomía en el trabajo, pero por sobre todo, apartándose de la clásica definición de la profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto, la práctica profesional docente consiste en un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación en que el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende.

En este sentido, Stenhouse (1975:144) definía la profesión docente como “capacidad para el desarrollo profesional autónomo mediante el autoestudio sistemático, el estudio del trabajo de otros docentes y el cuestionamiento y la comprensión de ideas y por procedimientos de investigación en el aula” y; propone una perspectiva interesante al definir un “profesionalismo a largo plazo”, a partir de un desarrollo curricular fundamentado y que se apoya en los procesos de

investigación que el mismo docente realiza. Las características de ese profesionalismo serían:

1. Tener el compromiso de cuestionar sistemáticamente su propia labor docente como base del desarrollo.
2. Tener el compromiso y las aptitudes para estudiar su propia labor docente.
3. Preocuparse por cuestionar y poner a prueba la teoría por medio de la práctica empleando esas aptitudes.

El rol activo del docente en su proceso de profesionalización, requiere de un conocimiento y un enfoque contextual que se construye a partir de una tarea compartida entre docentes, contrastando las ideas sobre los procesos educativos, superando el carácter individualista del cambio en las prácticas escolares y aumentando las posibilidades de una mejora educativa, profunda y eficaz (Imbernon 2006, López, Sánchez y Altopiedi, 2012). Pero sobre todo, con un enfoque más realista en la que la profesión más que burocrática y liberal, tendría que ser democrática, reflejada en organizaciones escolares flexibles, abiertas y, con una sinergia en los recursos personales, organizativos y comunitarios como una forma de hacer frente a los cambios educacionales (Fernández, 2001); quebrando la tendencia de ciertas prácticas de desarrollo profesional “débiles y fragmentadas, puntuales e inconexas” (Marcelo y Vaillant, 2009:149).

De acuerdo, al debate de la profesión docente, según Charlier (2005) en la literatura acerca de los requerimientos de una nueva profesión docente, se observa un acopio de enfoques y además contradictorios con respecto a dos tipos de criterios: los que permiten reconocer al profesional y; aquellos que hacen hincapié en las estrategias necesarias que permiten acceder al estatuto de profesional.

## 2. La compleja relación entre las reformas educacionales y los docentes.

Para comprender los nuevos desafíos y posibilidades que se le plantean al ejercicio de la docencia, es necesario resituirla en el contexto de las nuevas complejidades que plantean las reformas educacionales latinoamericanas llevadas a cabo a inicios de los noventa e intensificadas progresivamente.

En el origen de las reformas educacionales latinoamericanas, se explica en gran parte en el diagnóstico realizado sobre la insuficiente “calidad” de la educación expresada en los altos índices de repitencia, el menor dominio en aprendizajes fundamentales por parte de los estudiantes y las debilidades pedagógicas que presentan los docentes, entre otras. Esto se encuentra en varios documentos emblemáticos que marcan el horizonte de los cambios buscados especialmente para el contexto latinoamericano, entre ellos cabe destacar: *“Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio”*, de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, (WCFA, 1990); *“Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad”* (CEPAL-UNESCO, 1992); *“Educación Primaria”* (Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, 1994), entre otros.

En Chile los cambios en materia de desarrollo profesional de los maestros, están asociados a diversos hitos de la política educacional, el primero es el Informe Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI de la Comisión Nacional para la modernización de la educación (1997). En este informe se señala que una condición necesaria para seguir avanzando en los cambios educacionales, es fortalecer la profesión docente y reconocerla como “una de las profesiones más cruciales para el futuro de la sociedad” (Comisión Nacional para la modernización de la educación, 1997:105).

Otra condición fundamental que el mismo informe destaca para la organización docente, es su efectiva autonomía profesional y, el reconocimiento de su capacidad para adoptar los métodos pedagógicos adecuados y tomar decisiones

con respecto al programa de estudios, respaldado por el equipo docente y dirección del establecimiento (1997:111), no obstante esta situación cambiará radicalmente a partir del 2000, al proporcionarle al profesorado un *currículum* y un programa altamente estructurados con metas y resultados a alcanzar en los aprendizajes de sus estudiantes.

El regreso de la democracia en el país, es el inicio de un conjunto de políticas educacionales destinadas a mejorar la situación de desmedro en que se encontraba la educación pública y a relevar un mayor protagonismo de los docentes en ese proceso. En este sentido, el “Estatuto Docente” expresa en su primer objetivo: “incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente” (MINEDUC, Decreto con fuerza de Ley N°1, 1996), como forma de mejorar la calidad de la educación a través de unas condiciones profesionales y laborales que permitieran mayor estabilidad en el empleo y el aumento en las remuneraciones, aspectos fundamentales que marcarán la agenda de las conversaciones entre el gobierno y el Colegio de Profesores y con ello, el foco de la política educacional de los noventa en materia docente.

Entre las características que se describen sobre el desempeño profesional que han de tener los docentes en Chile, destacan dos aspectos que llaman la atención por el énfasis que se pone en un desempeño basado en la “responsabilidad” en la profesión, en la “autonomía” y; en la exigencia del perfeccionamiento continuo docente acorde a las disposiciones legales, y a lo que determinen los proyectos educativos de sus centros educativos.

Los énfasis mencionados fueron trabajados por los sucesivos gobiernos de la Concertación por la Democracia (1990-2009) abordando a la vez, la demanda por aumento de las remuneraciones docente, otorgando nuevas asignaciones económicas para el sector municipal, especialmente en aquellas situaciones denominadas “desempeño en condiciones difíciles” tales como: ruralidad efectiva, aislamiento y/o inseguridad urbana dadas las características de la población atendida (Núñez, 2001).

Con el nuevo impulso que adquiere la educación chilena, a partir de la reforma educacional de mediados de los noventa, se busca “indirectamente favorecer el profesionalismo docente” (Núñez, 2001), colocando el foco principal en los aprendizajes de los alumnos. Así, se ponen en práctica un conjunto de programas focalizados en distintas regiones del país, dirigidos al “mejoramiento y la innovación” de los docentes en sus mismas escuelas, las estrategias principales apuntaron a la realización de “talleres participativos” y a la conformación de “grupos profesionales de trabajo”, asesorados por supervisores del sistema, académicos de universidades y/o especialistas provenientes de organizaciones no gubernamentales.

Sin embargo, desde el mismo Ministerio de Educación se reconocen las limitaciones con que se implementaron:

“...los objetivos y los logros de la política estatal de fortalecimiento docente, han sido de instalación gradual, no exentos de dificultades y errores específicos de gestión, además carentes de suficiente participación social” (Núñez, 2001).

Si bien se admite por parte del Colegio de Profesores la ampliación de la participación de los distintos actores educativos en los cambios, la crítica se dirige a que estos son “insuficientes en la medida que son soluciones de carácter parcial y su cobertura es reducida y de corto plazo” (1997:28) para modificar las prácticas de los docentes.

El 2000 como resultado de las diversas demandas por parte de los profesores y como término del conflicto que había, se logra un protocolo de acuerdo en el cual entre otras cosas, hay consenso en orientar un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores en materias relacionadas con la profesionalización docente. Entre los aspectos que se describen, están el aumento de una hora no lectiva remunerada para el trabajo técnico–pedagógico grupal, la instalación de un sistema de evaluación del desempeño profesional y la creación de un incentivo individual, denominado “Excelencia Pedagógica”.



A partir de este acuerdo, se instaura una nueva forma de profesionalización docente para aquellos docentes que alcancen la “excelencia pedagógica” ya que comienzan a compartir sus saberes y a ponerlos al servicio de sus colegas a través de las “Redes de Maestros/as de Maestros/as”, en este sentido se inicia un acercamiento a la profesión docente situado en el intercambio y colaboración entre docentes:

“...el fortalecimiento de la profesión, consistirá no sólo en la apropiación de los conocimientos y técnicas creadas por expertos ajenos, sino también en producción propia, en lo que podría interpretarse como “auto-fortalecimiento colectivo de la profesión” (Núñez, 2001).

Un referente central para otorgar la excelencia pedagógica será el consenso que se crea en torno a los estándares definidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Se definen cuatro dimensiones que caracterizan las buenas prácticas docentes en Chile y, en una de ellas hace referencia a las responsabilidades profesionales y concretamente, a la construcción de relaciones profesionales y de equipo entre docentes.

Los indicadores para reconocer estas prácticas son: promover el diálogo con los pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos y; participar activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de otros docentes y con el proyecto educativo del establecimiento.

En relación al trabajo entre profesores, destacamos la siguiente cita que reproducimos extensamente por el nuevo escenario que se abre para el trabajo entre docentes.

“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos así como sus propios conocimientos. En este sentido, promueve y participa activamente en actividades de reflexión sobre sus prácticas de trabajo colaborativo con otros colegas para implementar las actividades de enseñanza y del proyecto educativo de la escuela,

contribuyendo a asegurar la calidad de la enseñanza de su establecimiento” (MINEDUC, 2000: 34).

Así, en los siguientes años, se va modificando progresivamente el concepto de perfeccionamiento o actualización docente hacia uno más cercano al desarrollo profesional; reflejo de esta nueva tendencia es la siguiente valoración:

“Estamos dejando atrás la centralización y el verticalismo y lo queremos reemplazar por la descentralización, la autonomía y la participación. Nos proponemos reemplazar la transmisión por la construcción de saberes. Vamos hacia una cultura de redes y comunidades de trabajo y aprendizaje” (Núñez, 2004a:2).

Comienzan a cobrar especial relevancia los saberes que los docentes pueden compartir y las nuevas formas de interacción entre pares con el empleo de modernas tecnologías informáticas (Programa Enlaces) que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las experiencias pioneras de desarrollo profesional entre pares en el contexto de la reforma educacional chilena fueron los Micro-Centros de Profesores Rurales, los Comités de Educación Parvularia, los Grupos Profesionales de Trabajo en Educación Media, los Talleres Comunales del Programa LEM, dirigidos a escuelas básicas, el Programa de Pasantías Nacionales y la Red de Maestros de Maestros, conformada por aquellos docentes que obtuvieron buenos resultados en la Evaluación Docente.

Cardelli y Duhalde (2000: 43), desde una perspectiva más optimista señalan que en América Latina empiezan a surgir:

“...nuevos modos de organización de los educadores, basados en la conformación de redes que permiten realizar intercambios y producciones colectivas de conocimientos sobre las propias prácticas, con el fin de criticarlas, mejorarlas y transformarlas, a partir de un proceso de participación”.

La autonomía y la participación de los profesores para la construcción de saberes en un contexto de redes y comunidades de trabajo y aprendizaje, como parte de su desarrollo profesional, se va a asociar, por una parte, a la Evaluación Docente,

haciendo un reconocimiento a los maestros destacados que formaran parte de la Red de Maestros de Maestros promovida por el Ministerio de Educación chileno y; por otra, se crearán instancias para el trabajo en equipo en escuelas y municipios con el apoyo técnico y de recursos para los Comités de Educadores de Párvulos, los Talleres Comunes de Educación Básica y los Grupos de Trabajo Profesional de Enseñanza Media.

Si bien, prácticamente la mayor parte de los lineamientos de la reforma educacional chilena, abordaron el desarrollo profesional docente por medio de programas focalizados en escuelas seleccionadas por su condición de vulnerabilidad y de bajos resultados, proporcionándoles materiales y supervisión para que los docentes los pudieran revisar, reflexionar y poner en práctica, convirtiéndose en equipos docentes que asumen los cambios curriculares propuestos por el Ministerio de Educación (OCDE, 2004a), pero esto no llegó a convertirse en una práctica permanente en la escuela ni una nueva forma de trabajo entre profesores, duró el tiempo que contó con asesoría técnica externa.

La mayor parte de las señales provenientes de la política educacional fueron sobre la base de incentivos de desempeño individual, expresados en programas con importantes presupuestos, como la Evaluación Docente y la Acreditación de Excelencia Pedagógica. La excepción la constituye el Sistema de Evaluación de Desempeño (SNED) cuyos incentivos económicos son para los establecimientos de mejor desempeño y que son distribuidos entre todos sus docentes.

Si bien los antecedentes mencionados sitúan en un nuevo contexto las políticas de desarrollo profesional, concretamente las que dicen relación con el intercambio de saberes pedagógicos a partir de un trabajo colaborativo entre docentes, desde una perspectiva crítica, se observa que persiste una organización escolar que no favorece el trabajo cooperativo entre docentes, impulsa el trabajo aislado y fragmentado en el logro de metas que se asocia a la competencia entre profesores lo que impide cualquier proceso de reflexión conjunta sobre sus propias prácticas y con ello, la construcción de saberes pedagógicos compartidos.

Por otra parte, predomina en la búsqueda de una mayor eficiencia de las políticas educacionales, una concepción del desarrollo curricular de orientación neoliberal, que niega la experiencia previa de los docentes y se desentiende de las particularidades del contexto en que trabajan los docentes, esto se recibe como un desprecio de la práctica educativa como fuente de aprendizaje permanente para los docentes, con ello, se produce una disociación entre contenidos y métodos y; saber general y saber pedagógico.

No obstante estas duras críticas que se encuentran en la literatura sobre el tema, se reconoce que se inicia una nueva relación con los docentes, adquiriendo un mayor protagonismo en su contribución a los procesos educativos, dejando de ser mero ejecutor de los cambios propuestos por las reformas educacionales, no deja de ser significativo y merecedor de consideración las iniciativas de desarrollo profesional docente basadas en los propios docentes y en las redes que construyen.

Serán fundamentalmente los informes “Revisión de políticas nacionales de educación de la OCDE” (2004a) y, “Avances y desafíos de todo el sistema educacional chileno” (2008), los que marcarán la dirección de los esfuerzos hacia la valoración de la competencia profesional, la organización de incentivos de la profesión de acuerdo al mérito, la formulación de mayores exigencias a partir de estándares de desempeño y; de una mayor responsabilidad pública por los resultados educativos.

Así, el balance con respecto a las políticas públicas hacia los docentes en la década de los noventa, se refieren a una propuesta más profesional y proactiva, abandonando el papel de funcionarios y una función más bien burocrática de la docencia, al impulsar programas con un foco importante en el “trabajo en equipo como base importante del trabajo profesional en educación” (OCDE, 2004a: 38).

A lo largo del período de construcción de la política docente por parte del Estado, se observan diferentes modelos en la concepción profesional docente los que se

ven reflejados en la primera reforma educacional chilena la que privilegia la autonomía y capacidad de los docentes para tomar decisiones. Posteriormente a partir del 2000, esto cambia, a consecuencia de los magros resultados obtenidos por los estudiantes de educación básica en el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y, por una formación inicial de profesores débil, obsoleta y poco relacionada con las realidades educativas en que se desenvuelven los profesores.

En 2012 prácticamente se ha completado toda la arquitectura curricular, estandarizados la mayor parte de los procesos y las actuaciones de los distintos actores del sistema escolar y; renovados los planes y programas de estudio, limitando con ello, la autonomía de los maestros al alinear sus decisiones en torno a un circuito curricular que asegure una ruta para remontar los bajos resultados obtenidos por sus estudiantes. Junto a esto, se fortalece el proceso de evaluación docente a nivel de la formación inicial y en ejercicio. Se están reestructurando los procesos de acreditación de las universidades y centros de formación superior que imparten carreras de pedagogía; se incrementa la institucionalidad dirigida a asegurar la calidad de la educación chilena con la creación de la Agencia para la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación Superior.

Los cambios experimentados en la política pública educacional especialmente chilena se asocian a la presión de los organismos internacionales como lo refleja el siguiente análisis realizado por uno de los principales conductores de la reforma curricular del país, posterior a su gestión y que reproducimos extensamente.

“La creación de estos indicadores se vio estimulada por organismos internacionales, y estos indicadores se usaron y se usan como herramientas para estimular a los gobiernos y a las administraciones educacionales a alcanzar objetivos específicos. Estas estadísticas revelaron un escenario preocupante de muy bajos niveles de éxito, fuertemente correlacionados con los antecedentes socioeconómicos del estudiante y que aparentemente resultaron impermeables a las políticas estándares de cambios en la malla curricular, metodologías de enseñanza e incluso a la inversión financiera en el sistema escolar” Schwartzman y Cox (2009:14).

Cerca de completar dos décadas en la implementación de las reformas educacionales en varios países latinoamericanos, es posible hacer un balance crítico sobre sus aciertos y desaciertos en relación a lo que concierne a los docentes y su desarrollo profesional en el contexto de la escuela y sus relaciones con otros docentes. Algunas visiones de lo ocurrido, señalan que las reformas se han concebido más bien en forma gerencial, descendiendo desde arriba hacia a los docentes, se caracterizan por ser “*top-down*”, dado que han sido diseñadas con la asesoría y financiamiento de organismos como el Banco Mundial, BID y otros (Gimeno, 2006; Díaz e Inclán, 2001).

Lideradas las reformas bajo enfoques económicos buscaron adecuar la educación a objetivos económicos para la región, dado que se advirtió rápidamente la relevancia de la educación como palanca estratégica para mejorar la productividad y la competencia, al aumentar el desarrollo del capital humano, con la pronta y amplia incorporación de las tecnologías productivas, creando así las condiciones para la valorización del conocimiento como factor estratégico para el crecimiento económico de los países de la región (CEPAL, 1992).

Una caracterización sintética de los principales énfasis que asumieron las políticas educacionales que implementaron las reformas en el contexto latinoamericano es la que propone Casassus (2008), a partir del trabajo realizado en UNESCO Chile son las siguientes:

- Estándares y objetivos de aprendizaje disciplinarios.
- Sistemas de medición y evaluación de aprendizajes y, de docentes (algunos países).
- Liderazgo en la gestión directiva de establecimientos escolares.
- Estabilidad laboral acompañada de distintas formas de profesionalización.
- Currículos programados al detalle.
- Proyectos de mejoramiento educativo y de desarrollo institucional.

- Participación de padres y creación de consejos escolares.
- Ampliación del tiempo de aprendizaje escolar.
- Generación de estructuras organizativas semi-descentralizadas.

Estos criterios, según el autor mencionado, corresponden a una concepción de cambio, basada en enfoques provenientes de la economía y que entendían que sólo bastaba con que se modificaran algunas estructuras educacionales para que se produjeran los cambios buscados en los profesores, alumnos y resto del sistema escolar y, con ello, se obtendría la ansiada calidad de la educación. Sin considerar la cultura, el lenguaje, la motivación y la lógica de los procesos y relaciones propias de la educación.

Se continuaron diseñando las reformas tecnocráticamente como si tratara sólo de mejorar los procesos productivos de una empresa en las que los docentes tuvieron escasa o nula participación. Como señalará hace tiempo Kallos (1983) siguiendo a Gintis, los reformadores pedagógicos se equivocaban al tratar a la educación como si existiera en un vacío social, desconociendo el contexto social y; refiriéndose a esta desde modelos reduccionistas acerca de la enseñanza y el aprendizaje lo que “representan una amenaza directa para la educación como práctica de la democracia” (Kincheloe, 2003:9), dado que niegan el respeto a la diversidad, tanto de las escuelas, los docentes como las comunidades. En este contexto, se observa que la tendencia es que los profesores se ven reducidos a funcionarios que siguen lineamientos y calendarios bien delineados.

Las directrices de las reformas, según Lankshear y Knobel (2003), han puesto el currículo y las estrategias didácticas bajo el enfoque de estándares técnicos lo que subvierte los verdaderos propósitos críticos y valorativos de la educación y la función del docente.

Los elementos de control curricular si bien buscan la efectividad de los aprendizajes, traen una mayor exigencia de trabajo para los maestros, llevándolos

a una resistencia por la pérdida de control de su quehacer docente, a generar rechazo a la tecnificación, a la intensificación de la enseñanza y, en suma, a la proletarización de su trabajo (Apple, 1992:22).

“...el sistema educativo está parcialmente organizado de modo que, en último término, proporciona un espacio mejor para la producción del conocimiento técnico-administrativo a través de sus agentes, programas e investigación y compromisos”.

En opinión de Casassus (2008), entre los aspectos menos logrados por las reformas en relación con los docentes, destacan su olvido como actores claves y su desentendimiento en los cambios propuestos al transformarlos en meros ejecutores técnicos de lo diseñado por otros y no, en profesionales de la educación, carencias fuertes que quedan de manifiesto en la formación inicial. Haciendo que: “la preocupación principal de la escuela se redujo a mantener bajo control a los profesores, y la de estos a controlar a los alumnos. Los esfuerzos de control se tradujeron en mayor tensión y en impulsos depresivos” (2008: 14).

Desde la perspectiva de los logros alcanzados por las reformas, se destaca el aumento de los presupuestos nacionales en educación lo que favoreció la creación de escuelas básicas y secundarias, el equipamiento material y tecnológico, nuevos diseños curriculares, perfeccionamiento y mejoras salariales para los docentes, sin embargo, pese a ello, los resultados en los aprendizajes no han sido alentadores, ni tampoco en el clima escolar:

Por otra parte, con respecto a los componentes sociales que configuran la identidad docente, demuestran que el ejercicio profesional efectuado en base a la presión por resultados y llevado a cabo en forma aislada, provocaron el surgimiento de nuevas tensiones personales y conflictos entre docentes, trayendo como consecuencia aumento del desgaste psicológico, desencanto y malestar docente, el denominado *burnout*, parte de abundantes investigaciones realizadas sobre el tema a nivel internacional (Fueguel y Montoliu, 2005; Esteve, 1994; Amiel-Legibre, 1984 y 1986, entre otros).



Los estudios sobre la salud de los docentes en Chile destacan los factores asociados a su comportamiento, personalidad y disturbios mentales, como producto de la situación de estrés. Los profesores experimentan exceso de trabajo, burocratización de sus tareas, baja remuneración, ausencia de reconocimiento de su labor por parte de las autoridades educacionales y de la sociedad, alto número de alumnos en las aulas con serios problemas sociales y de convivencia escolar con ellos y con sus padres, entre otros (Redondo, 1995).

Desde la perspectiva sociológica, se destaca la relevancia de los cambios sociales y las expectativas sociales sobre los profesores y la profunda transformación de su rol profesional, los niveles de satisfacción profesional que tienen en relación a lo esperado y lo real, expresado en una relación de reciprocidad entre satisfacción laboral y rendimiento, en que sobresalen la satisfacción, el compromiso pedagógico y la adaptación a los alumnos.

Desde la psicología y la sociología, se aborda el análisis del malestar docente desde los centros educativos, destacándose factores tales como los conflictos entre docentes, las ambigüedades que surgen en el rol docente en un contexto de organizaciones burocratizadas y resistentes a los cambios planteados por las reformas, convirtiéndolas en instituciones educativas poco terapéuticas.

Redondo (1995), siguiendo el modelo de análisis de Blase (1982), identifica como factores pedagógicos intervinientes en el malestar docente los siguientes: mala salud de los docentes, prestigio social deteriorado, sentimientos y emociones negativos que surgen de la acción en el aula y, contextos educativos que afectan a la motivación e implicación del docente.

En el análisis retrospectivo de la reforma educacional chilena, se señala que se privilegiaron aquellas decisiones dirigidas a poner mayor presión a través de estándares, resultados públicos y contratos de desempeño por su visibilidad e impacto en la ciudadanía; abandonando políticas dirigidas a generar capacidades en los actores educativos por su costo, dificultad de implementación y menor

impacto público. Una de las consecuencias que trajo esta opción, fue la mala relación que se instala con los profesores al percibirse como los responsables de los resultados de los estudiantes (Schwartzman y Cox, 2009).

Para los autores comentados es necesario traer al contexto chileno la interrogante planteaba por Elmore a la realidad anglosajona: “¿Es ético hacer que los individuos, rindan cuentas por hacer cosas que no saben cómo hacer y que no se puede esperar que hagan, sin conocimientos y habilidades considerables?”. (Schwartzman y Cox, (2009:23). Así, actualmente la atención de los diseñadores de política educacional, va en dirección de la educación superior formadora de docentes para examinar la calidad de sus programas y los niveles de logro que obtienen sus graduados.

Para Esteve (2009), el malestar docente se apodera de los profesores ante las reformas educacionales que los colocan como pivote de los cambios, trayendo con ello:

“...sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante la práctica docente, cambios de entorno como forma de huir de situaciones conflictivas, esquemas de inhibición como forma de cortar la implicación, deseo de abandonar la docencia, absentismo laboral, estrés y ansiedad como rasgo, depreciación de la autoestima y auto culpabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza”.

Se trata de un profesor, en suma, obligado a realizar mal sus tareas por la cantidad de actividades y responsabilidades, sin contar con los apoyos necesarios para cumplir con los requerimientos y con una sensación de desborde en el cumplimiento de su deber.

La situación para los profesores tiende a agravarse, a partir del balance crítico que realiza la OCDE (1989) con respecto al resultado de las reformas educacionales. Para Day (2005: 31) esto centra gran parte de la responsabilidad en los docentes y en las posibilidades reales de que los cambios buscados por la reforma tengan éxito más allá de si están bien concebidas.

“...se responsabiliza a los docentes de su aplicación, constituyendo así un trampolín explícito y fundamental de esas reformas. Un cuerpo docente no comprometido y poco motivado tendrá efectos desastrosos aun con las mejores intenciones de cambio”.

De forma similar en Chile, en la búsqueda por mayores logros en los aprendizajes y en el rendimiento en los alumnos, las actuales reformas educacionales, ponen como prioridad la calidad de la formación de los docentes, sus conocimientos y trabajo pedagógico (Vaillant, 2009). Una de las principales estrategias para mejorar la calidad del trabajo pedagógico ha sido, involucrar a los docentes en variadas actividades de formación permanente, con la finalidad de que manejen los contenidos curriculares, desarrollen estrategias para la organización de la enseñanza y su evaluación.

Cuando se han evaluado los programas de desarrollo profesional y se analizan las valoraciones más importantes, estas se congregan en torno al manejo del conocimiento pedagógico, el tiempo, los recursos, los procedimientos de evaluación y, los modelos de buena enseñanza. Si bien, la colaboración es considerada, se señala que “no hay nada particularmente virtuoso en la colaboración por sí misma” (Marcelo y Vaillant, 2009:115).

De acuerdo a los autores anteriormente indicados, no existen evidencias suficientes que demuestren que estos programas tengan impacto en el aprendizaje de sus estudiantes, ni tampoco acuerdo entre los investigadores sobre los criterios de eficacia en el desarrollo profesional.

Los modelos impulsados por gran parte de las reformas educacionales en el continente latinoamericano, han puesto el acento en los conocimientos y estrategias para mejorar la enseñanza entendiéndola como un aprendizaje individual docente, sin abordar los procesos de producción y construcción de saberes, de organización y de seguimiento de estos en el contexto de cada realidad escolar. Observándose que los profesores experimentan una situación muy similar a la planteada por Day (2005:69) para la realidad norteamericana:

“La mayoría de ellos, siguen trabajando aislados de sus compañeros durante la mayor parte del tiempo; las oportunidades de desarrollo de la práctica basado en la observación y la crítica siguen siendo limitadas y, a pesar de los esfuerzos de muchos directores escolares para promover unas culturas colegiales, éstas se mantienen casi siempre en el nivel de la planificación o de la conversación y no en el del examen de la práctica”.

El balance de las reformas en relación con los docentes en ejercicio y la introducción de sistemas de evaluación de resultados en los distintos niveles educativos, centra como se ha dicho, la responsabilidad de esos resultados, fundamentalmente en los docentes (Cabezas y Claro, 2011). Para Tedesco (2000: 326), se traspasa por tanto, la autonomía a las escuelas y a los docentes y, se trata de una nueva forma de concebir el profesionalismo docente: “exigir un mayor trabajo de equipo y mayor responsabilidad por los resultados”, se entiende por tanto, el profesionalismo docente como colectivo y no individual, pero como estrategia para asegurar la efectividad en los resultados escolares.

Sin embargo, lo que se declara como esencial para el aprendizaje de los estudiantes en la sociedad del conocimiento no lo es tanto para los docentes: crear comunidades de aprendices, basada en un aprendizaje participativo, proactivo, colaborativo y orientado a construir significados (Bruner, 2003). Queda solo en una declaración aquello que Marcelo (2001:533) destaca como una tarea primordial para la escuela de este tiempo: “Hacer de nuestras escuelas espacios en los que nos sólo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos”.

En el análisis de las reformas educacionales no sólo se requiere que se evalúen desde sus planteamientos para los docentes y la escuela, sino que también si en el diseño de las políticas educacionales, estas prestaron atención a aspectos relacionados con las expectativas docentes ante los cambios, posibilidades reales de implementar esos cambios, lecciones aprendidas en las escuelas, saberes y prácticas construidas en torno los procesos vividos, fortalecimiento del diálogo crítico entre diseñadores de política pública, administradores, investigadores y

profesores para crear transformaciones culturalmente pertinentes, efectivas integralmente y, duraderas, aunque implique un desaceleramiento en el ritmo de los cambios que se han planificado.

En la línea del enfoque anterior, Fullan y Hargreaves (2000:40), identifican diversos aspectos que los nuevos cambios educacionales tendrían que atender con respecto a los docentes, su saber y formas de trabajo en la escuela como se puede apreciar en la siguiente tabla.

**Tabla nº 4: Aspectos a atender en los cambios educacionales**

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dar voz a los propósitos del profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mostrar prontitud para escuchar y para aprender con aquello que los profesores opinan sobre los cambios.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escuchar activamente y apoyar realmente sus deseos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evitar la creación de una cultura de la dependencia entre los profesores, superestimando la experiencia de la investigación publicada y subestimando el conocimiento práctico de los profesores.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecer oportunidades para los profesores confronten sus creencias y los presupuestos subyacentes a sus prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecer los profesores y sus escuelas para la reconquista substancial responsabilidad decisoria sobre el currículo (el principal lugar del propósito del valor), bien como de la enseñanza.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crear una comunidad de profesores que discuta y desenvuelva en conjunto sus propósitos, a lo largo del tiempo, de modo de crear un sentido común de misión en sus escuelas.</li> </ul>	

(Fuente: Fullan y Hargreaves, 2000).

Se requiere fortalecer los vínculos entre los profesores dado que las reformas basadas en estándares afectaron las relaciones de los profesores, especialmente con sus colegas, minando su capacidad de trabajar colaborativamente (Hargreaves, 2004) y construir saberes como equipo docente, por ello, nos parece fundamental lo que señalan Ainscow y West (2008:178):

“...hacen falta palancas poderosas que cuestionen los supuestos actuales y, al mismo tiempo, hagan avanzar el pensamiento y la práctica. No obstante, creemos que hay que explicar también qué es lo que aporta la colaboración, como valor añadido, a los esfuerzos de mejora de la escuela”.

### **3. La escuela como organización que aprende.**

A partir de las exigencias de creatividad y dinámica que demanda la economía del conocimiento, cobra especial fuerza un enfoque basado en las características y formas de actuación de las organizaciones que aprenden. Mejorar la toma de decisión y el control de los procesos asociados a los resultados, constituyen los ejes centrales de las organizaciones que aprenden, en las que el trabajo en equipo y en redes, se muestra como una forma eficaz de acción en un contexto que requiere aprender a adaptarse de forma rápida a los cambios y, a desarrollar un estilo propio de ser y hacer que otorgue un sello propio y marque la diferencia (Arbués, 1997, Senge, 2009).

En este enfoque se traslada posteriormente a las instituciones educativas revalorizando la escuela como organización aprendiente no sólo a nivel individual sino como “ambiente colectivo de experiencias de aprendizaje” que funcionen como ecologías cognitivas (Assman, 2002:88).

En una era, como se ha dicho, marcada por la inseguridad, las mediaciones que contribuyen a establecer una nueva cultura escolar basada en relaciones de cooperación que rompan el aislamiento docente, se encuentran varias iniciativas, que están adscritas a diferentes paradigmas que se analizan a continuación.

Senge (2009), denomina organizaciones inteligentes a las que aprenden y las define como aquellas que son capaces de llevar con éxito su misión. Aporta una interesante visión de las organizaciones modernas al colocar el aprendizaje en equipo como una unidad fundamental para desarrollar acciones coordinadas a través de una inteligencia compartida y, de las capacidades que sus miembros

ponen en sintonía. Esto lo define de la siguiente forma: “El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean” (2009: 296).

Para Villa y Yániz (1999), comportamientos de este tipo requieren autonomía y flexibilidad de pensamiento y actuación, si bien esto de cierta forma ocurre en educación porque cada vez más los centros educativos se estarían moviendo con mayor autonomía como resultado de los procesos de descentralización promovidos por las reformas educacionales, la flexibilidad es algo que no se consigue sino que se desarrolla.

En el contexto de organizaciones inteligentes, el desarrollo personal y organizacional, son complementarios y se requieren mutuamente, en palabras de Senge (2009:179): “el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual”. Pasa a ser parte de una tensión creativa en la que es fundamental el aporte de la individualidad como factor de renovación y, la contribución de cada docente en una cultura cooperativa (López, 2007).

Una característica que destaca Senge es que son pocas las organizaciones que alientan el crecimiento de sus integrantes. Un ejemplo de esto, se puede apreciar en la realidad de las escuelas chilenas, especialmente cuando los estudiantes de pedagogía realizan su práctica profesional, reportan que los profesores en ejercicio los reciben desinteresados ante cualquier la posibilidad de cambio o innovación debido a cultura escolar que funciona en forma rutinaria, con directivos que no favorecen el crecimiento y desarrollo profesional colaborativo.

Un rasgo fundamental para las organizaciones modernas, según Senge (2009) es el trabajo en equipo, dado que estos tienen la capacidad de desarrollar acciones coordinadas que amplían las posibilidades de una acción individual aislada. Es parte del talante profesional de los docentes (López, 2007), por ello, es

indispensable que los equipos, según Senge, desarrollen la capacidad de alinearse en sus intereses comunes para crear los resultados que interesan a todos. En este sentido, el aprendizaje individual puede resultar irrelevante para las organizaciones porque no se ve afectada por el mismo.

El trabajo en equipo no consiste en dispersar las energías, sino en alinearlas en torno a una dirección común en la que los individuos no sacrifican sus intereses personales por la presión de la mayoría del grupo. La visión compartida es una prolongación de la visión personal en la que crean las condiciones para que alcanzar los resultados que sus miembros realmente anhelan.

Este aprendizaje en equipo es el eje del aprendizaje organizacional, no así el aprendizaje individual, no obstante este sea base para que ocurra el aprendizaje de la organización. Si bien este se centra en los talentos y dominio personal, predomina la construcción disciplinada de una visión compartida, de la resolución de dimensiones críticas como “pensar agudamente sobre problemas complejos”, realizar acciones innovadoras y coordinadas y, del influjo de los miembros del equipo en otros equipos.

La disciplina del aprendizaje en equipo, según Senge (2009), requiere dominar las prácticas del diálogo y la discusión, modalidades centrales de la conversación de un equipo, afrontar creativamente las dificultades que se presentan para que lo anterior ocurra, por ejemplo, las “rutinas defensivas” que impiden aprender; el pensamiento sistémico que limita a los grupos a asumir la responsabilidad de las consecuencias de las propias acciones, darles una determinada dirección que supere la visión de que las situaciones vienen controladas por fuerzas ajenas; ponerse a la práctica y al desempeño conjunto para desarrollar aptitudes colectivas de aprendizaje.



En educación las organizaciones inteligentes serían realidad en la medida que el centro escolar logre desarrollar con éxito su Proyecto Educativo y concrete una educación de calidad y para Villa y Yániz (1999:6), supone fomentar el crecimiento personal como uno de rasgos importantes de una organización inteligente y para ello, requiere que se cumplan algunas condiciones desde la escuela como las siguientes:

1. Que los equipos directivos (incluidas las administraciones educativas) perciban y comprendan la riqueza que este aspecto aporta al centro y al proyecto que en el mismo se pretendía desarrollar.
2. Una actitud básica de confianza en que el profesorado es protagonista principal del dominio de esta disciplina, está integrado por personas interesadas en su propio desarrollo.
3. La dedicación generosa de recursos, invertidos con confianza en el beneficio que reportarán.

Ainscow y West (2008:181), destacan la necesidad de construir nuevas relaciones en la escuela y entre escuelas, a través de una dirección y liderazgo que promueve el progreso “hacia relaciones más fuertes, interdependientes y colaborativas” encaminadas a mejorar la educación de estudiantes que proceden especialmente de sectores con desventaja económica.

Otros rasgo importante de las organizaciones inteligentes, según Senge, son los modelos mentales o imágenes arraigadas en las personas que influyen en su modo de comprender el mundo y de actuar. Por tanto, los cambios no se llevarían a cabo debido a que estos entrarían en conflicto con el poder de los modelos mentales y limitarían la posibilidad de que ciertas actuaciones se concreten.

Así, personas y organizaciones dependen del aprendizaje institucional y de la cultura dominante, sin embargo, esto se puede cambiar, a partir de la revisión de

los modelos mentales y algo que nos parece importante de destacar en el contexto del análisis de la presente tesis, es que existan grupos, en este caso de docentes en que “entablen conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación (actitud inquisitiva) con la persuasión, donde la gente manifieste sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros” (Senge, 2009:1).

El peso del contexto institucional para el aprendizaje queda de manifiesto en un estudio realizado por Imbernón (2004:59) acerca de los profesores noveles, llama la atención acerca del amplio impacto que puede tener el “poder del entorno”, es decir, el lenguaje, organización material e interacción social, sobre los comportamientos del profesor que se inicia en la escuela, hasta el punto de transformar el habitual “conocimiento proposicional” de su formación inicial (más teórico, intuitivo, experiencial y eminentemente «técnico»), en uno “estratégico espontáneo”, convertido en un saber situado, automatizado, rutinario y sin reflexión previa sobre sus aplicaciones alternativas. Esto último, demuestra que un contexto de desempeño profesional docente marcado por la rutina, la ausencia de reflexión y el aislamiento ya mencionado, no contribuye a crear una cultura profesional que aborde las experiencias, los problemas y aprendizajes de forma compartida en la escuela.

Cada vez más, cobra fuerza el paradigma del profesional reflexivo propuesto por Schön (1987), en esa línea, Villa y Yániz (1999) destacan que los profesionales que aprenden de manera generativa, realizan una reflexión de la práctica, con el fin de analizar la brecha que existe entre la teoría verbalizada y la teoría demostrada en las propias acciones y por ello, el trabajo entre colegas ayuda a desarrollar y mejorar la reflexión.

Para Torres (2001:199) la dimensión reflexiva e indagadora constituye es un principio central para hacer que el profesor se convierta en un profesional crítico e investigador de su práctica especialmente ante el desafío que tienen los centros

escolares de dar una respuesta educativa integradora ante la diversidad de necesidades de los estudiantes. En este sentido señala:

“Se trata de una formación profesional crítica cuyo eje se sitúa la formación del pensamiento práctico reflexivo, formación tendiente a reflexionar, comprender e interpretar las demandas educativas, sociales y culturales de una escuela para todos, la complejidad de las desigualdades de los alumnos y la heterogeneidad de las aulas y los centros”.

Por otra parte, se reconoce que esto no es fácil en la práctica porque en los docentes predominan ciertos modelos mentales arraigados que no facilitan la apertura hacia nuevos aprendizajes y, se dan más bien estilos de pensamiento ligados a lo concreto. Dependiendo a su vez, por el tipo de objetivos de los trabajos que se realizan y por la manera que se llevan a cabo (Bonals, 2010).

Para que el trabajo en equipo sea un aporte a la organización y al aprendizaje de los individuos, Villa y Yániz (1999), señalan que se tienen que dar ciertas condiciones y estas son las siguientes:

- a. Necesidad de pensar agudamente sobre problemas complejos. Se trata de aprender a explorar el potencial de “muchas mentes para ser más inteligentes que una mera sola” (en ocasiones la “inteligencia del equipo” se vuelve “inferior” a la “suma” de las individuales porque no se explora correctamente).
- b. Necesidad de una acción innovadora y coordinada. Exige que cada miembro sea consciente de los demás y actúe de manera completamente los actos de éstos.
- c. Los miembros del equipo desempeñan un papel en otros equipos. Esta interrelación refuerza el aprendizaje de todos.

También otros autores examinan los procesos asociados al aprendizaje colaborativo o en equipo entre docentes (López, 2007, Bonals, 2010, Villa y Yániz,

1999, entre otros) y, le otorgan mayor importancia al tipo de relaciones docentes y que se expresa en las prácticas del diálogo y de discusión, el aprender a abordar y canalizar aquellas situaciones que se oponen al diálogo, las prácticas defensivas o de desánimo que se presentan ante las posibilidades de cambio, en este sentido Villa y Yániz, identifican tres condiciones para cautelar que el diálogo e intercambio docente:

- Mantener sus supuestos ante sí mismos, disponibles para el cuestionamiento y la observación de todos los demás.
- Verse como colegas. Las personas sienten que están construyendo algo, un entendimiento nuevo y más profundo. Se trata de elaborar un pensamiento en el que articulen las diferentes aportaciones para conformar un producto integrador de todas ellas.
- Un árbitro que mantenga el contexto de diálogo. Esto proporciona la garantía de que todo el mundo puede participar, evitar que el diálogo se vaya por otros derroteros y manifestar ideas contrarias a las que se están expresando para contemplar todas las posibilidades.

Por tanto, la capacidad de diálogo es un requisito y un medio importante en el aprendizaje de un equipo y para las posibilidades del aprendizaje institucional presentado como una disciplina esencial para las organizaciones inteligentes en las cuales, la escuela tiene un reto fundamental.

En los últimos años, surge otro paradigma investigativo que ha contribuido con bastante conocimiento. Se trata de las escuelas que aprenden o escuelas eficientes que logran mejoras significativas para ellas, a partir de las prácticas que se dan en la organización escolar y en sus equipos docentes (Leithwood, 2009; Hopkins, 2009; Murillo, 2007; Bolívar, 2010).

El enfoque de las escuelas efectivas, se inscribe en la búsqueda internacional por consolidar los rasgos que hacen que sean buenas escuelas y, se decanta en las

siguientes características: maestros con una buena formación profesional, contextos laborales e institucionales que favorecen el espíritu de equipo, el trabajo colectivo y a la vez, un alto grado de autonomía en la realización de su tarea (Murillo, 2008, OCDE, 1991; Gimeno, 1992). Así, se estaría ante un mejor escenario para potenciar el trabajo cooperativo entre docentes, siendo visto como una dimensión estratégica de su nueva profesionalidad para abordar las altas demandas externas y la complejidad que ha adquirido el proceso educativo.

Si bien que se convierte en una estrategia sospechosa tendiente más bien a ejercer mayor control ante la descentralización de los procesos educativos (Lavié, 2009).

La contribución de los diversos investigadores define las principales características que surgen a partir de los resultados de las investigaciones sobre las escuelas efectivas (Gary y Thomas, 1992; Murillo, 2008) y que se presentan en la Tabla nº5.

**Tabla nº 5: Características de las escuelas efectivas**

<p>1. Tienen y manifiestan una visión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tienen una visión claramente establecida</li> <li>- muestran una visión de futuro</li> <li>- comparten unas metas y objetivos</li> </ul>	<p>2. Manifiestan una dinámica de equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- piensan, discuten y trabajan en equipo</li> <li>- resuelven los problemas entre los implicados</li> <li>- mantienen y potencian los equipos diversos de trabajo</li> <li>- las estructuras tienden a la participación</li> </ul>
<p>3. Promueven la colaboración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fomentan la implicación y el compromiso</li> <li>- promueven el trabajo cooperativo</li> <li>- estimulan la participación</li> <li>- tienen el compromiso de ayudar a los alumnos</li> </ul>	<p>4. Favorecen la comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- disponen de un sistema de comunicación abierto</li> <li>- comparten el respeto y entendimiento mutuo</li> <li>- se fundamentan en la empatía y la consideración del otro</li> <li>- discuten abiertamente sobre las dificultades encontradas</li> <li>- valoran el <i>feedback</i> franco y honesto de los compañeros</li> </ul>
<p>5. Promueven el desarrollo personal e institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- intentan motivar e ilusionar al</li> </ul>	<p>6. Favorecen los procesos de autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- realizan evaluación de sus</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- personal</li> <li>- generan un clima de aprendizaje continuo</li> <li>- facilitan el desarrollo personal</li> <li>- promueven el desarrollo institucional</li> <li>- se potencian las diferentes fuentes de autoformación</li> <li>- dedican tiempos regulares al desarrollo profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- procesos</li> <li>- llevan a cabo un autoexamen de su funcionamiento</li> <li>- mantienen una actitud de mejora continua</li> <li>- utilizan bibliografía profesional</li> <li>- visitan el aula de compañeros para aprender y/o ayudar</li> </ul>
<p>7. Buscan la transformación y la innovación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se muestran dispuestos a revisar sus sistemas y a considerar nuevos enfoques</li> <li>- exploran nuevas ideas y conceptos</li> <li>- se muestran flexibles a probar y experimentar</li> </ul>	<p>8. Favorecen un liderazgo compartido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comparten responsabilidades</li> <li>- existe un alto nivel de delegación de liderazgo</li> <li>- se comparten tanto los “éxitos” como los “fracasos”</li> <li>- se estimula la iniciativa y la asunción de riesgos</li> <li>- se genera la confianza y consideración individual</li> <li>- se desarrolla un liderazgo transformacional</li> </ul>
<p>9. Estimulan la creatividad</p>	<p>10. Muestran un control y seguimiento de la toma de decisiones</p>

(Fuente: Villa y Yúniz (1999).

Asimismo, a partir de las investigaciones realizadas por Leithwood, Jantzi y Steinbach (1995), Villa y Yúniz (1999) comentan que los factores que inciden en el aprendizaje organizativo de las escuelas son:

- Estímulo para el aprendizaje: puede aparecer como una necesidad o como consecuencia de la percepción de un problema puesto de manifiesto desde dentro o fuera de la organización y conduce a la búsqueda colectiva de una solución.
- Procesos de aprendizaje organizativo: son los procesos utilizados por los individuos y grupos del centro escolar para tomar conciencia del contexto y poder dirigir los retos que éste plantea, y aquellos mecanismos utilizados por los miembros de la organización para dicha toma de conciencia y resolución de problemas.

- Condiciones extraescolares: son iniciativas llevadas a cabo por personas externas al centro escolar o condiciones que existen fuera del centro que influyen en las condiciones e iniciativas dentro del centro.
- Condiciones escolares: iniciativas llevadas a cabo por personas del colegio, o condiciones que prevalecen en el centro que bien favorecen o inhiben el aprendizaje organizativo.
- Resultados: la comprensión individual y colectiva, destrezas, compromisos y nuevas prácticas que resultan del aprendizaje organizativo por parte del personal del centro sobre el crecimiento madurativo del alumnado.

Por tanto, este conjunto de factores demuestran la complejidad de las organizaciones educativas y que los cambios buscados por las reformas educacionales sólo podrán tener éxito, si consideran el conjunto de los componentes propuestos y las interrelaciones entre estos, aumiendo la complejidad que tienen los cambios educativos actuales (Darling-hammond, 2012).

Una situación que no se puede desconocer es que “hay profesores que trabajan solos, aprenden solos, y derivan la mayor parte de su satisfacción profesional solos, o mejor dicho, a través de sus interacciones con los alumnos de que con los compañeros”, como destacaban Marcelo y Estebaranz, (1999:60), siguiendo a (Huberman, 1993), pero obliga también a plantearse la interrogante que han formulado acertadamente Fullan y Hargreaves (2000): “¿qué ocurre en nuestras escuelas que tanto contribuyen para que se dé el aislamiento?”.

Es necesario, por tanto, no abandonar la micro política como apunta Hargreaves (1996), en el análisis de la realidad escolar y de factibilidad de las reformas educacionales ya que son las diferencias más que las semejanzas de los grupos de la organización escolar las que han de ser observadas críticamente para analizar la capacidad de autonomía de profesores y centros educativos, así como

de promover administrativamente la colaboración docente, “tendríamos que esperar que la vida de trabajo de los profesores no se organizase en torno a los principios de jerarquía y aislamiento, sino a los de colaboración y colegialidad” (1996: 268).

En este sentido es fundamental la contribución que puede hacer para la mejora de la escuela, el paradigma de las comunidades de aprendizaje, abiertas a aprender de otros y de otras culturas (Day, 2006; Alcalde et al; 2006; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006; Marcelo y Estebaranz, 1999).

#### **4. Formación de maestros y saber pedagógico.**

La creación de la docencia como profesión fue sobre la base de la formación en ciertos saberes y valores específicos. A partir de estos los docentes han venido realizando su ejercicio profesional en un marco de amplia autonomía, sin embargo, los desafíos la época actual en sus formas de vida, conocimientos, tecnologías disponibles y nuevas formulas de organización del trabajo, demandan formas diferentes de realización de la profesión. Ya no se admite tan fácilmente que los conocimientos que los docentes aprenden en su formación puedan ser válidos a lo largo de todo el ejercicio de su profesión. Se requieren otras formas de creación de conocimientos no sólo provenientes de instituciones externas a la escuela sino en el propio *locus* escolar se construyan y reconstruyan, como institución los saberes y valores que habrán que incorporar.

Sin embargo, como se ha visto, la formación de maestros por mucho tiempo no fue una prioridad en los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación financiados por la banca internacional, cuando lo fue, según Torres (1999), la formación en ejercicio, tuvo más bien un carácter instrumental. Se centró en la actualización de una materia específica impulsada por la reforma educacional y desvinculada de la formación inicial. Por ello, para Tedesco (2000:324) el reto será



vincular la formación docente con el conjunto de los factores de contexto y con las relaciones que allí se dan, considerando: “su desempeño integral y donde lo que se haga por su formación no esté aislado de su desempeño, su carrera y sus condiciones de trabajo”.

Se ha comentado que es a partir del balance de las reformas educacionales promovidas por los organismos internacionales que empieza a cobrar relevancia el debate acerca de la formación docente y, las perspectivas de futuro de la profesión docente, al considerarla estratégica ante los cambios a implementar y, responsables principales de la efectividad de los resultados escolares, dado que los datos muestran que “las transformaciones educativas no están llegando a la sala de clase” (Tedesco, 2000).

Desde la perspectiva crítica, la formación docente, tiene que ser en “colectivos”, a partir de un desarrollo profesional que haga posible, contextualizar desde donde se habla y trabaja en educación (Messina, 1997), concretando de esta forma, una nueva relación con el conocimiento, a partir de la reflexión desde la práctica de los maestros.

Al reconocer los saberes provenientes de la práctica del docente, se establece una nueva forma de abordar la enseñanza, entendida como reflexiva y articulada con los saberes pedagógicos y los derivados de las disciplinas. Para que esto ocurra, es condición fundamental que las instituciones formadoras hayan trabajado bajo estos códigos.

En un estudio realizado por Unesco (1996), sobre formación inicial docente en América Latina, los resultados revelaron que entre los diez temas que se plantearon como prioridad en la región, dos apuntaban al modelo pedagógico en la formación de profesores, pidiendo considerar: la reflexión desde la práctica y la investigación y; la formación docente desde los profesores.

La importante contribución de Stenhouse (1991) en la línea de que los docentes desarrollen una “actitud investigadora”, cobra relevancia en el contexto actual de

las definiciones de la formación de maestros inicial y continua. Se trata de romper con la rigidez de los modelos curriculares oficiales y que el quehacer docente sea estudiado por ellos mismos, el *currículum* sea el resultado de la revisión de la práctica de los maestros y de su relación con el conocimiento de las disciplinas y los contextos educativos en que se llevan a cabo.

Investigación docente sobre la base de estudios de casos en los que los profesores pueden comparar con otros estudios realizados por otros docentes investigadores. Así, la investigación docente, según Stenhouse (1991:212) se dirige al currículo y, a lo que sucede en el aula, a partir de los trabajos de los mismos docentes, buscando romper el aislamiento de lo que sucede en una sala de clases haciendo que los profesores que trabajan “*en este género de investigación*” necesiten ponerse mutuamente en comunicación. En este sentido, implica una forma diferente de reflexionar críticamente sobre la práctica y que contribuye a expresar lo que se hace y, a explicitar las razones de por qué se hace, construyendo explicaciones más completas sobre las prácticas docentes (McEwan y Egan, 1998). En el oficio de enseñar, se señala que la investigación contribuye en el ámbito de lo pedagógico o lo didáctico a la construcción de saber pedagógico (De Tezanos, 1998).

Sin embargo, para Lankshear y Knobel (2003) existe una separación entre el mundo de la enseñanza en el aula y la investigación en educación debido a las condiciones actuales en que los docentes realizan su trabajo pedagógico producto de las reformas educacionales.

En la actualidad la introducción de programas de aprendizaje detallados, desalienta a los docentes en el compromiso para realizar investigación en los que puedan analizar su práctica docente, intercambiar y deliberar sobre esta. A juicio de Imbernón (2004), esto no solo se trata de un avance en el desarrollo profesional del profesorado sino constituye un compromiso político educativo y social de cambio. Por ello, Lankshear y Knobel (2003) destacan que la

participación activa de los profesores en investigación, contribuye a una nueva cultura profesional, desde el momento en los docentes pueden:

- Entender hasta qué punto el poder está involucrado en la fijación de estándares técnicos.
- Apreciar los beneficios que brinda la investigación para la comprensión de las fuerzas constructoras de la educación que caen fuera de la experiencia y percepción inmediata de los docentes.
- Entiendan de manera más profunda y enriquecedora lo que saben por experiencia.
- Sean más conscientes de la contribución que pueden aportar a la investigación educativa.
- Sean vistos como aprendices más que como funcionarios que siguen sin cuestionar las órdenes de arriba.
- Sean vistos como trabajadores del saber que reflexionan sobre sus necesidades profesionales y sus creencias actuales.
- Más conscientes de lo difícil que es el proceso de enseñanza y de cómo es imposible entenderlo aislándolo del contexto social.
- Investigarán sobre sus propias prácticas profesionales.
- Explorarán los procesos de aprendizaje que se dan en sus aulas e intentarán interpretarlos.
- Analizarán y considerarán el poder de las ideas del otro.
- Constituirán una nueva cultura crítica de las escuelas a la manera de un grupo de expertos que enseña a los estudiantes.
- Revertirán la tendencia cada vez más pronunciada a la “destalentización” de los profesores.

Berthoff (1979) destaca que los docentes cuentan con un acervo personal de experiencias en el aula que las pueden transformar en saberes, llevándolas a una reflexión disciplinada y, a un análisis con lo que implica colocarlas por escrito académicamente. Así, los docentes crean nuevos conocimientos, transformando

lo que era una experiencia sin procesar en otra significativa, con sentido (Lankshear y Knobe, (2003).

Por otra parte, Stenhouse y Berthof, comparten su oposición a una investigación educativa de carácter cuantitativa y centrada en normas positivistas de la ciencia, y menos interesada en abordar los desafíos del aula y las preocupaciones de los profesores y; coinciden en una investigación que se basa en las preguntas de los docentes, con una estrecha relación entre teoría y práctica y, en permanente diálogo entre los docentes como practicantes del conocimiento.

Según Lankshear y Knobe, (2003), Stenhouse y Berthoff, difieren entre sí, sobre la investigación, en al menos dos aspectos centrales: en relación a la naturaleza y función de los datos de la investigación y, en relación al rol de los docentes investigadores. Para Berthoff no es importante el tipo de recolección de información sistemática y rigurosa de datos empíricos en escenarios naturales que propone Stenhouse, el docente investigador tiene que revivificar los datos existentes como construcción de los conocimientos personales a través de la redacción en un sentido amplio de este concepto. En relación al rol de los investigadores académicos profesionales y los profesores investigadores, Stenhouse, sugiere que ambos se complementen y se requieran mutuamente en el progreso de su propio trabajo. Sin embargo, Berthoff es de la idea de que es necesario mantener fuera a los investigadores académicos para que el docente se pueda volver investigador de manera que el conocimiento provenga también de los protagonistas prácticos (Imbernón, *et al.*, 2002).

Ciertamente que no es la exclusión de enfoques lo que puede llevar a avanzar en la investigación docente y, en la construcción del saber pedagógico de los maestros, los resultados bajo uno u otro enfoque. Esto según Lankshear y Knobe, (2003), permite contar con ciertas “estructuras del saber”, es decir, con ciertos procedimientos, métodos y propósitos que guían los datos en información y estos en algo que se puede llamar saber; pero lo fundamental es que el foco del docente

como investigador, es promover y exigir argumentación, auto reflexión y decisiones democráticas acerca de los cambios que se tienen que emprender y potencia nuevas relaciones entre profesionales (Imbernón, 2004).

En la relación entre el profesor y su desarrollo profesional otro aspecto que cobra especial relevancia, es la investigación desde el profesorado por la acción cooperativa que implica, el trabajo en equipo en que evalúan los problemas y las decisiones que permiten mejorar la práctica educativa (Imbernón, 2004).

La dirección o modelo que tiene que seguir la formación de maestros en el contexto latinoamericano considerando sus saberes, se percibe como compleja, a partir de las investigaciones realizadas, según Messina (1995) los esfuerzos han sido infructuosos porque no se observan cambios en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, para Tezanos (2000:56) no se trata sólo de definir un modelo apropiado sino de formularse una interrogante que nos parece central: “¿cuál es el campo complejo que define el saber propio del maestro?”.

Por ello, para Tardif (2004), la naturaleza de los saberes, origen, tipo de saber hacer y de competencias y habilidades que los docentes movilizan a diario, han marcado, entre otros aspectos la problemática de la profesionalización del oficio de educador en distintos países.

Si bien que actualmente gran parte de los países, se dedicó en este tema a definir marcos regulatorios sobre las competencias profesionales que el docente ha de poseer. El término competencias se utiliza comúnmente para referirse a la capacidad de “hacer con saber” y, los saberes, como expresa Bar (1999) se han asociado a las competencias pedagógico – didácticas, institucionales, productivas e interactivas.

Chile tiene un referente que podríamos asociar a lo que un maestro debe saber o conocer, el Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc, 2000) no obstante, a juicio de Núñez (2004a:5), los resultados de la Evaluación Docente, demuestran que

hay ciertos vacíos en el MBE, dado que “no desarrolla suficientemente aquellos saberes y competencias que van más allá de los dominios cognitivos y de la eficacia didáctica”.

En ese contexto, es sugerente una breve aproximación crítica a los conceptos de profesionalización y profesionalidad que están presentes en el debate cuando se habla de formación continua de los docentes y la escuela como lugar de aprendizaje. Al abordar los desafíos del desarrollo profesional docente, estos se perciben como externos a los sujetos mismos y dirigidos a plantear más demandas a los maestros y, a dejarlos con tareas incumplidas, que a revisar y discutir nuevas posibilidades desde sus propios contextos sobre la base de culturas docentes colaborativas.

En ciertos debates prima, como se viene discutiendo (Hargreaves 2003 y Day, 2005) un enfoque de profesionalización docente, procedente de la sociología de las profesiones cuyo referente son las profesiones liberales. Asimismo, los enfoques sobre la profesionalización son tratados como independientes del campo en que se desenvuelve la profesión y en el que la autonomía del profesor es un eje central de la profesionalización.

Para Messina (1997:14) la evidencia es que la actividad docente es una profesión débil y que aún no se ha constituido como profesión. No se trataría de una profesionalización sino más bien, sería apropiado abordar a los docentes desde una profesionalidad que se construye desde el propio campo docente y que por tanto, es autoconstruida con ciertos componentes esenciales como los siguientes:

- Referencia a un colectivo docente: “profesionalismo colectivo”
- Resignificación del trabajo docente como trabajo socialmente necesario (trabajo como servicio) y salario justo.
- Reflexión acerca del rol docente (el auto-rol o meta-rol) y la construcción de un espacio de libertad.

- Modelo de formación que permita al profesor construir conocimiento a partir de la reflexión de su propia práctica y contribuir a la creación de teoría.

A partir de esto, la enseñanza no se puede concebir como una tarea técnica, individual y de ejecución, antes que de creación. Urge recuperar, según Bisailon (1996), un enfoque de la enseñanza como tarea colectiva y definida hacia otros como servicio público y para ello, se requieren a lo menos dos condiciones: definición del trabajo docente desde los propios maestros, sobre la base de investigación participativa y la puesta en marcha desde el estado de condiciones laborales promocionales de la profesionalidad y de aplicación del justo salario.

Para Giroux (1990:176) al considerar “a los profesores como intelectuales transformativos” la revisión de la naturaleza del trabajo docente se realiza, abandonando modelos centrados en un trabajo netamente instrumental o técnico, situándolo en su carácter de tarea intelectual lo que lleva a indagar tanto en las condiciones ideológicas y prácticas para que los profesores actúen como intelectuales, así como, en el papel que asumen en la legitimación de intereses políticos y económicos a partir de las pedagogías y programas que aplican.

En el contexto del debate sobre la situación de deterioro de los maestros en América Latina y el Caribe, al abordar su formación, Torres (1995:26), observa que se ha dado una disyuntiva mal planteada entre saber general y saber pedagógico, entendida la primera como “formación científica” y como “formación pedagógica” la segunda. Con una reducción simplista del saber pedagógico según el Banco Mundial a “un amplio repertorio de habilidades de enseñanza” y, llevando a que en algunos planes de formación de maestros prime el conocimiento de las asignaturas y en último lugar, se encuentren aquellos propios de la pedagogía.

Lo que se ha dado es una confluencia entre nuevas políticas y viejas tendencias. Por una parte, en la década de los noventa, se impulsan desde el Banco Mundial (Lockheed y Verspoor, 1991) un conjunto de propuestas técnicas minimalistas e instrumentales tales como la importancia atribuida al texto escolar, a la formación

en servicio en desmedro de la formación inicial y la promoción de la formación a distancia, dejando fuera una formación que apoye la construcción de un conocimiento a partir de la reflexión de la propia práctica y contextualizada a su realidad educativa.

Los modelos de formación de maestros en servicio aplicados en América Latina ue no han dado resultado, según Torres (1995), debido a que se han caracterizado, por dos aspectos que nos parecen particularmente importantes para esta tesis: dirigirse a profesores individuales y no a grupos o equipos de trabajo de la escuela y; sacar al maestro fuera de la escuela y no hacer de la escuela el *locus* de formación permanente (Vaillant, 2009).

Como se sabe la modalidad de trabajo que los docentes desarrollen está determinada en gran parte por los procesos pedagógicos que han vivenciado en su etapa de formación inicial como maestros (Vollmer, 1994). Por otra parte, no se cuentan con investigaciones que permitan conocer los cambios que se han dado en la formación inicial docente ni la forma en que estos han modificado los estilos de trabajo de los nuevos docentes con respecto a la construcción de saberes a partir de la reflexión personal y el trabajo colaborativo entre ellos.

Es necesario añadir con respecto a lo anterior que el diagnóstico realizado al Programa de Fortalecimiento Inicial Docente (FID), impulsado como una línea importante de la reforma educacional chilena, arrojó que los modelos de la formación universitaria o superior, presentaba como principales problemas: la existencia de currículos fragmentados, recargados y, en cierto modo atrasados; ausencia de una visión coherente de la formación de los docentes, lo que se hacía evidente en la falta de articulación entre actividades de formación teórica y práctica, así como, un contacto limitado con las escuelas antes de realizar la práctica intensiva y; estilos de enseñanza directivos, centrados en la autoridad del profesor y con pocas oportunidades para el estudio independiente y la reflexión; añadiendo con respecto al trabajo entre docentes lo siguiente (Avalos, 1999: 51).



“...el concepto de colaboración prácticamente no se advertía en el lenguaje y la práctica de las instituciones formadoras de profesores. Las estructuras curriculares no daban tiempo al estudiante para que aprendiera y estudiara en forma colaborativa”.

Si bien el Ministerio de Educación tuvo como una de sus líneas de acción para los profesores en ejercicio, programas de actualización sobre la base de la constitución de equipos docentes en las escuelas y comunas, tales como los comités comunales de educadores de párvulos, los talleres de profesores de básica, la Red de Maestros de Maestros, los grupos de trabajo profesionales, entre otros, estos se fueron desperfilando gradualmente con el cambio de gobierno en el 2010.

Desde la perspectiva del aprendizaje permanente de profesores, para Torres (1999) es prioridad considerar la centralidad del aprendizaje docente, en una escuela que aprende y en la que el director es su principal líder, (Barth, 1990), por tanto, la interrogante no puede ser sólo ¿cómo lograr que los docentes enseñen mejor?, sino ¿cómo asegurar que los docentes aprendan? (Alliaud, 1998) y lo hagan a partir de un trabajo en equipo para revisar y recrear sus saberes pedagógicos.

La revalorización de la práctica como fuente de construcción de problemas y la reflexión en la acción propuestos por la pedagogía crítica, abren nuevos escenarios en el contexto de las actuales reformas educacionales. La búsqueda de la integralidad de la experiencia educativa no da lugar a un tipo de aprendizaje adaptativo y, a un entrenamiento conservador (Bar, 1999)

Se abren, por tanto, nuevos desafíos para la investigación con respecto a la comprensión de las motivaciones y naturaleza del saber y aprendizaje docente; la participación activa en el diseño de planes y programas de formación docente por parte de los mismos docentes y sus organizaciones, como sujetos que aportan al saber pedagógico y avanzan en ese proceso; la recuperación de la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. Si bien lo último, se ha ido

incorporando en muchos países por medio de experiencias innovadoras en la formación de maestros, sin embargo, es necesario como señala Torres (1999), afinar las condiciones y los mecanismos para que la reflexión produzca nuevo conocimiento

En la perspectiva de avanzar hacia un papel docente más profesional y autónomo, es fundamental trabajar con los docentes no sólo desde sus carencias, sino de sus necesidades de aprendizaje, fortalezas, saberes implícitos y creencias, así como, diversificar los contenidos y modalidades de formación que hagan posible abordar una deuda pendiente: la renovación y experimentación curricular y pedagógica con la participación de los propios docentes.

Finalmente, cabe reconocer que en el continente, se amplió el enfoque tradicional de formación docente, dejando atrás la trasmisión oral y el uso de textos, abriéndose a posibilidades nuevas para los docentes: observación de clases, pasantías, grupos de reflexión, análisis de la práctica pedagógica, registros audiovisuales e intercambio de prácticas y, muestras de buenas prácticas pedagógicas, entre otros, rompiendo el aislamiento del docente y favoreciendo el intercambio y aprendizaje entre pares (Torres, 1999; López, 2007). Con ello, se deja atrás la perspectiva formadora que sólo destaca “aprender a enseñar en el aula” (Davini, 2001) y, se pasa a revalorizar la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción, evitando un aprendizaje de tipo adaptativo (Bar, 1999). El maestro en tiempos de crisis, cambio y de crear escuelas inclusivas debe pensar sistemáticamente en su propia práctica y por ello, es fundamental crear espacios para discutir acerca de la naturaleza y la importancia social de las tareas docentes (Marcelo y Vaillant, 2009; Ainscow y West, 2008; Hernández, 1999).

Por otra parte, en la búsqueda de nuevas fórmulas para el aprendizaje docente, emerge con fuerza la alternativa de las redes, dado que estas enlazan a diferentes personas con diferentes propósitos, utilizando una variedad de fórmulas, a partir

de lo cual, abre nuevos espacios para el aprendizaje entre iguales, la comunicación entre docentes y, la formación del profesorado (Marcelo, 2001).

Surgen cada vez más con mayor fuerza, iniciativas por parte de los docentes que reivindican una formación participativa, democrática, horizontal y profesional. Así, la alternativa de la red, se entiende como una malla de personas conectadas por enlaces en torno a los cuales fluyen cosas como objetos, trabajo, afectos, evaluación, conocimiento, prescripciones, influencia y poder, y en las que la mayoría de los participantes están conectados unos con los otros (Marcelo, 2001).

Day (1999: 218) al relacionar el tema de la red con el tipo de conocimiento que se crea, señala que:

“...las redes suponen el reconocimiento de qué aprender sólo de las propias experiencias limita el desarrollo, y es probable que los profesores se comprometan con un tipo de aprendizaje que tenga significado para ellos. Por tanto, las redes proporcionan estructuras organizativas que permiten a los grupos de profesores reunirse para hablar de su trabajo, aprender de otros, y conducir temas curriculares y estructurales”.

Uno de los principales desafíos para las instituciones responsables de la formación docente, se sitúa ciertamente en la profundización de las competencias profesionales ante la complejidad de los procesos educativos en una sociedad cambiante, incierta que requiere sentido crítico y creatividad. Pero en esto, no se debe olvidar el camino avanzado por los docentes y escuelas en un aprendizaje cooperativo. De forma de abrir a una mayor participación y consenso sobre los procesos a llevar a cabo en torno al trabajo entre docentes. Teniendo en cuenta que una de las características del maestro profesional son sus habilidades específicas y especializadas, ancladas en conocimientos racionales o en conocimientos explícitos que provienen de prácticas contextualizadas, como ha dicho Altet (2008:36): “son conocimientos autonomizados, explicitados verbalmente de forma racional, y entonces el maestro es capaz de rendir cuenta de ellos”.

## **B. SABERES DOCENTES**

### **1. Aproximación a la comprensión del saber docente**

En la actualidad los saberes profesionales, las competencias, las habilidades y la enseñanza, entre otras, se han convertido en importantes desafíos que interpelan a diversos actores sociales, concepciones que atraviesan variadas disciplinas, teorías, campos discursivos e ideológicos (Tardif y Gauthier, 2008). Concretamente el saber docente y el trabajo colaborativo entre docentes como toda acción humana presenta complejidades.

Si bien recientemente el vocablo saber pedagógico cobra mayor presencia en las publicaciones científicas, presenta dificultades en su comprensión dado que según Díaz e Inclán (2001:2) “se está frente a un vacío teórico en relación con el estudio sobre la construcción del saber pedagógico de los docentes” y, aunque se dan avances en muchos ámbitos de la investigación en educación, sin embargo, como bien expresa Raymond (1993: 1997) “no sabemos casi nada acerca de la construcción de los saberes docentes, desde el punto de vista de los mismos docentes”.

La aproximación a los saberes docentes plantea una complejidad mayor, tanto por tratarse de una de las nociones centrales de la cultura intelectual de la modernidad como por la producción de múltiples y fragmentadas respuestas en torno al significado del saber y en las que gran parte de ellas están en desacuerdo entre sí (Tardif y Gauthier, 2008).

En este apartado abordaremos estas tensiones y lo haremos desde diversos autores y centros de estudio dedicados al tema. Los exponentes más significativos con respecto a los trabajos que se vienen desarrollando sobre el tema, se encuentran asociados al *Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Savoirs et l'École* (GRISE, Canadá) los que a través de diversos seminarios, escritos y

debates, como resultado de investigaciones teóricas y prácticas llevadas a cabo en diferentes países, advierten que son evidentes las diversas concepciones del saber y la enseñanza y; con ello, el tipo de noción central que utilizan todas las corrientes de investigación sobre el saber de los maestros especialmente cuando se la asocia al carácter de su formación inicial y continua.

En relación a la proliferación y diversidad conceptual acerca del conocimiento docente, Shulman (1986, 2005a), por ejemplo, en su búsqueda por recuperar el “paradigma perdido” de la investigación de la enseñanza, identifica siete conocimientos vinculados a la práctica: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento curricular, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento de las características cognitivas y motivacionales de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos y; conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

En una línea diferente, Paquay y Wagner (2008) proponen una tipología de seis concepciones de maestro con sus correspondientes saberes específicos: “*el maestro ilustrado*” que domina los conocimientos; “el técnico” que ha adquirido sistemáticamente los procedimientos técnicos; “el practicante artesano” que se maneja en el terreno ciertos esquemas de acción contextualizados; “practicante reflexivo” que construye un “saber de la experiencia” sistemático y comunicable, más o menos teorizado; “el actor social” que está comprometido en proyectos colectivos y es consciente de las apuestas antrosociales de las prácticas cotidianas y, “el personal” que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal.

Tardif (2004) en un trabajo conjunto con otros investigadores, crean una tipología que considera la pluralidad de los saberes profesionales docentes en relación a su procedencia: personales de los docentes; derivados de la formación escolar anterior; de la formación profesional para la docencia; de programas y libros

didácticos utilizados en el trabajo y; de la experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.

Toda esta diversidad y complejidad de comprensiones acerca del saber docente, requiere de una revisión y análisis sobre las distintas tendencias teóricas y conceptuales que están presentes en las diversas nociones sobre el saber de los maestros, con el objeto de construir algunos referentes que contribuyan a precisar de mejor forma la comprensión sobre nuestro tema de estudio.

Algunas situaciones que explican la dificultad que existe en torno a la noción central que utilizan las corrientes de investigación sobre el saber de los maestros, radican, en primer lugar en que no es claro lo que se ha de entender por “saber”. Hay interrogantes importantes que hay que resolver como por ejemplo: ¿los profesores desarrollan y producen realmente “*saberes*” a partir de su práctica?, si esto es así, ¿cuándo, cómo y de qué forma?; si son saberes, ¿cómo se puede acceder a ellos?, ¿sólo preguntándoles a los maestros?; ¿qué se ha de considerar como “saberes”?, ¿las representaciones mentales, opiniones, percepciones, razones para actuar o bien otros elementos de su discurso?

Estas y otras interrogantes surgen de las variadas investigaciones que se han llevado a cabo sobre los maestros, por parte de Tardif en conjunto con Gauthier (2008:315) a reconocer que “no tenemos respuestas claras a estas preguntas, pero de todos modos merecen ser planteadas”.

Parte de las dificultades encontradas con respecto a las interrogantes mencionadas, radica en la reciente atención otorgada al tema de los saberes docentes, a las concepciones asociadas a la definición de los que son los saberes, a quienes los detentan, yendo más allá de los enfoques cognitivos; a la ausencia de suficientes investigaciones socio-antropológicas sobre el tema y; al problema mayor que surge ante la imprecisión que plantea la noción de “saber”, siendo más bien, reflejo de que:

“...conocemos bien poco acerca de la construcción de saberes docentes desde el punto de vista de los propios practicantes. Necesitamos instrumentos conceptuales y metodológicos que nos ayuden a comprender lo que son las interacciones entre saberes de diversas fuentes, en la cabeza y en las acciones de los practicantes” (Raymond, 1993:197-198).

Desde esta perspectiva, nos parece relevante indagar en la actuación docente en sus concepciones, prácticas y sus posibilidades de construcción y reconstrucción de su saber en la especificidad del contexto socio-histórico de ciertas escuelas chilenas. Parte de las interrogantes que están a la base de algunas investigaciones sobre el tema y que nos parecen relevantes de abordar son: ¿cuál es la naturaleza de los saberes pedagógicos que poseen los docentes? ¿Cómo y de qué forma se expresan? ¿Cuáles son las condiciones en las que los docentes construyen el saber pedagógico en la escuela? ¿Qué saberes comparten entre ellos?

## **2. Racionalidad y conocimiento docente.**

En este apartado realizaremos una revisión de aquellos referentes teóricos y conceptuales que surgen desde la investigación, presentes en la trayectoria del tema, sobre la base de las interrogantes ya formuladas y que contribuyen a precisar y acotar nuestro objeto de estudio en torno a la noción de saber docente. Así como, la forma en que los maestros lo reconstruyen en su trabajo cotidiano, las implicancias que tiene para las relaciones de colaboración entre docentes como *locus* de construcción de ese saber docente. La forma en que ese saber es una respuesta a las situaciones propias de su práctica pedagógica y, a los cambios y demandas propias de los centros educativos y de las políticas educacionales.

## 2.1 Conocimiento docente

Ante los magros resultados obtenidos por las reformas educacionales en algunos países en la década de los setenta, se comienza abordar con fuerza el tipo de conocimiento que los docentes manejan para la comprensión de la enseñanza y su relación con la formación inicial.

Papel fundamental desempeñara Shulman en los primeros pasos del enfoque sobre el conocimiento del profesor. A partir de sus trabajos acerca de lo que denomina como el “paradigma perdido”, abordó interrogantes tales como: ¿cuáles son los dominios y categorías del conocimiento del profesor? En sus primeros análisis identificó los siguientes conocimientos que maneja un profesor: el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento curricular. Posteriormente complementará estos, llegando a siete conocimientos que serán pioneros para los trabajos posteriores que se realizarán en el tema y, que será denominado como el conocimiento profesional del profesor.

La contribución de Shulman (1986) sobre el conocimiento del profesor, sentará las bases para la distinción entre grupos de conocimientos propios para la enseñanza, haciendo una diferenciación entre el especialista en un área del saber y, el conocimiento propio del pedagogo como expresión de una comprensión profesional específica.

Cobra fuerza así el paradigma de los conocimientos profesionales que un profesor maneja con su correspondiente concreción en la acción que posteriormente Schön (1992) se encargará de complementar.

Intensa es la contribución proveniente de la psicología cognitiva para comprender las formas de pensamiento de los maestros con respecto a la planificación de la enseñanza a su puesta en práctica y; a las representaciones de contenido, organización y uso, denominándosele como “conocimiento de contenido pedagógico” (Raymond, 1993).



Así, en los últimos años, los estudios en esta línea, se dirigen principalmente a indagar cómo piensan los profesores y, los procesos de razonamiento que llevan a cabo durante la planificación y la enseñanza (Marcelo, 1988), a dar atención más bien a qué deben conocer los profesores para una enseñanza eficaz (Ball y Cohen, 1999) y más recientemente, a profundizar en relación a qué conocen los profesores, los tipos de conocimiento que manejan, la forma de adquisición de estos y, como llegan a conocerlos (Marcelo, 2001).

Es así que en esta trayectoria acerca del conocimiento docente, Tabachnick y Zeichner (1988), en un estudio realizado sobre profesores principiantes identifican cuatro dominios como constructos que organizan y revelan el pensamiento del profesor, visible en la observación de la conducta que adopta con respecto a la enseñanza y la didáctica. Estos dominios son:

1. Conocimiento y *currículum*
2. El papel del profesor
3. Relaciones profesor-alumno
4. Diversidad del estudiante

Buchamann (1984) y Grossman (1990) en distintos estudios caracterizan a su vez, el tipo de conocimiento que poseen los profesores en ejercicio. Destacan el que posean un conocimiento pedagógico relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje de sus alumnos, con el uso del tiempo y la enseñanza en la sala, conocimiento sobre la didáctica, planificación de la enseñanza y sobre aspectos legales de la educación, entre otros.

A partir de un estudio de caso, Elbaz (1983), es uno de los primeros en introducir el conocimiento práctico y su relación con lo que el docente sabe desde su práctica. Calderhead (1988), siguiendo los trabajos de Elbaz, caracteriza el conocimiento práctico del profesor a partir de cinco categorías:

1. Conocimiento de sí mismo
2. Conocimiento del medio didáctico
3. Conocimiento de la materia
4. Conocimiento del desarrollo del currículum
5. Conocimiento de la instrucción

Según Ben-Peretz (1988), a los profesores se les exige conocimientos curriculares para que los usen como expertos en el *currículum* y se relacionan con cinco áreas de experiencia comunes que el docente vive a diario y que tienen que comprender: asignatura, alumnos, contexto, profesores y realización del currículum. Las áreas de conocimiento curricular exigidas a los profesores en este caso son diez y son las siguientes:

1. Conocimiento del contexto de la situación docente específica. Conciencia del impacto del contexto en la forma y en el contenido de los materiales curriculares.
2. Conciencia de los posibles roles de los profesores en la empresa curricular. Comprensión de las orientaciones hacia los profesores incorporadas en los materiales curriculares.
3. Conocimiento de la asignatura y comprensión de sus implicaciones educativas.
4. Conocimiento de sus alumnos y conciencia de las orientaciones hacia los alumnos incorporadas en materiales curriculares.
5. Conocimiento de conceptos y modelos básicos de desarrollo curricular y conciencia de su impacto a la hora de configurar los materiales curriculares. Habilidad para interpretar el *currículum*.
6. Conocimiento general, académico y específico, del contexto.
7. Conocimiento general, académico y específico, de los profesores.
8. Conocimiento académico de la asignatura que se va a enseñar y de su potencial educativo.

9. Conocimiento general, académico y específico, de los alumnos.

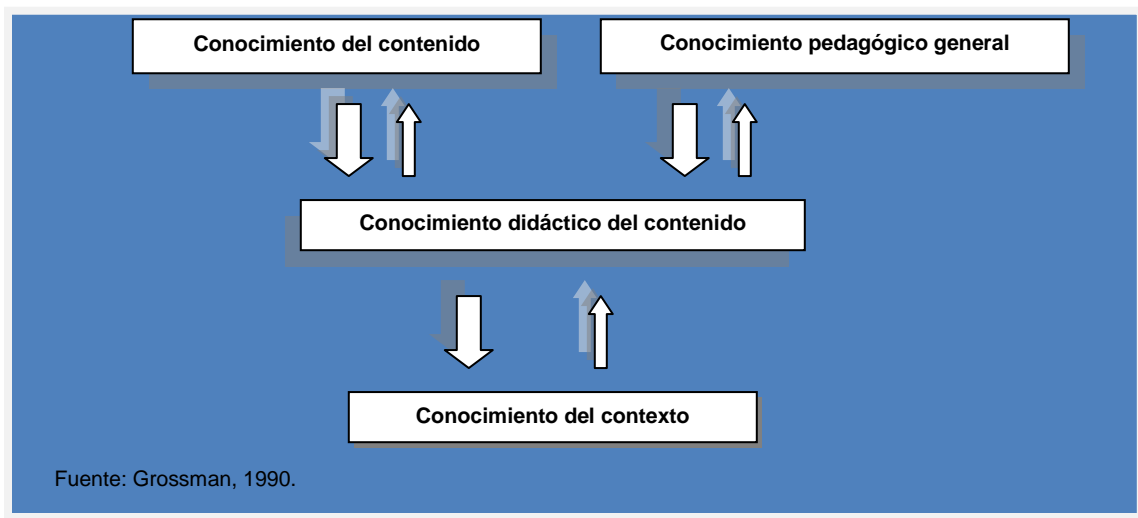
10. Conocimiento y experiencia en procesos de desarrollo curricular.

Ball y Cohen (1999) distinguen como conocimientos que los profesores deberían poseer para una enseñanza eficaz los siguientes:

1. Comprender bien la materia que enseñan, de forma muy diferente a la que aprendieron como estudiantes. Necesitan comprender en profundidad el contenido, así como la forma en que este se conecta con la vida cotidiana para resolver problemas.
2. Conocer acerca de los alumnos, cómo son, qué les interesará, etc.
3. Aprender que conocer a los alumnos no es simplemente conocer a los alumnos individualmente. Debido a que los profesores enseñan a alumnos de procedencia muy diversa deben conocer acerca de las diferencias culturales, incluyendo el lenguaje, clase social, familia y comunidad.
4. Conocer sobre didáctica, modelos de enseñanza, así como sobre la cultura del aula.

Grossman (1990) contribuyó con un enfoque que ordena la mayor parte de los conocimientos señalados por los diferentes investigadores en torno a la caracterización del conocimiento docente y que se recoge en la siguiente figura.

**Figura n° 1: Conocimiento del Profesor**



Si bien, en investigaciones posteriores Grossman, Wilson y Shulman (2005), reconocen la influencia de las creencias que tienen los profesores acerca del contenido que enseñan, sobre lo que aprenden y lo que enseñan. La evidencia demuestra que los primeros desafíos que enfrentan los profesores principiantes se refieren a la transformación de su conocimiento disciplinar en una forma de conocimiento apropiada para los estudiantes y específica para la tarea de enseñanza y, que por tanto, se requiere ir más allá de la habilidad para transformar el conocimiento de la materia y de su conocimiento. Esto si bien exige conocimiento de los aprendices y del aprendizaje, del currículum y del contexto, de los fines y de los objetivos, de la acción didáctica, también demanda un conocimiento de la acción didáctica específico de la materia.

Es importante referirse a la insistencia de Shulman (1992:12), expresada en trabajos posteriores al “paradigma perdido”, de ir más allá del conocimiento técnico que se identifica para el docente, dado que este debe construir puentes entre el contenido curricular y los procesos que los alumnos llevan a cabo de ese conocimiento, junto con las dificultades que surgen en ese proceso. Por tanto, el docente genera un conocimiento pedagógico que le permite la comprensión sobre:

“...las variaciones de los métodos y los modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni del dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico”.

En esta línea, Cochran-Smith y Lytle (1999) organizan las investigaciones sobre la forma en que los docentes producen el conocimiento acerca de la enseñanza y su aplicación y reconocen los siguientes tipos de conocimiento docente:

1. Conocimiento para la práctica. El conocimiento sirve para organizar la práctica y por ello, conocen más contenidos, teorías educativas y estrategias instruccionales conduce de forma a una práctica eficaz.
2. Conocimiento en la práctica. El énfasis está en la búsqueda del conocimiento en la acción. Desde esta perspectiva los profesores conocen a partir de la práctica, en la reflexión sobre la práctica, en la indagación sobre la práctica en la narrativa de esa práctica. Un supuesto es que la enseñanza es una actividad incierta y espontánea, contextualizada y construido en respuesta a las particularidades de la vida diaria en las escuelas y las clases. Este conocimiento se adquiere mediante la experiencia y la deliberación y los profesores aprenden cuando tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen.
3. Conocimiento de la práctica. El profesor asume un rol de investigador. En la enseñanza no tiene sentido hablar un conocimiento formal y otro conocimiento práctico, sino que el conocimiento se construye colectivamente dentro de comunidades locales, formadas por profesores trabajando en proyectos de desarrollo de la escuela, de formación o de indagación colaborativa.

En cambio, Raymond (1993:9-10) identifica dos tipos de conocimiento docente:

- Los conocimientos del maestro, contruidos por él mismo, o que el maestro considera que ya se ha apropiado; saberes transformados y contruidos a partir de su práctica o de experiencia vividas en la escuela. Este conjunto de representaciones y de teorías personales servirían como fundamento para evaluar la pertinencia de los conocimientos procedentes de otras fuentes.
- Los conocimientos para el maestro que serían elaborados por otras instancias, en otros contextos distintos al de la docencia, y que deberían sufrir múltiples transformaciones antes de poder ser utilizados por los maestros en un contexto particular.

Para Charlier (2008) en estos enfoques acerca del conocimiento docente y, en particular en Raymond, subyace una visión cognitivista del aprendizaje por el trabajo de apropiación que se requiere para contar con un conocimiento elaborado que viene desde fuera del sujeto y que este integra pasando a ser parte de un repertorio que le hace posible actuar en distintas situaciones.

En esta línea, Monereo y Badía (2004:48) teniendo como referencia las investigaciones de Tillema (1995), Putnam y Borko (2000), define el conocimiento de los profesores como: “un conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrenta”. En esta definición, se hace visible una concepción cognitivista pero que sin embargo, sitúa a los profesores con los juicios razonables que realizan para la toma de decisión en un ambiente complejo e incierto como la escuela y la clase y que, se expresan en acciones (Borko y Shavelson, 1988).

Las aportaciones provenientes de las ciencias cognitivas incidieron en un fuerte desarrollo de investigaciones relacionadas con el pensamiento de los maestros y los modelos de procesamiento de información y con ello, según Vinatier y Altet (2008), se avanzó en distinguir tres formas de saber: declarativo (saber qué), procedimental (saber cómo) y contextual (saber cuándo y dónde), contribuyendo con ello, a identificar los distintas dimensiones que adquieren los conocimientos docentes.

Un paso significativo en el análisis del conocimiento docente, es la contribución de McLellan (1997), al señalar que el conocimiento pedagógico no se puede comprender al margen del contexto en que surge y se aplica, por tanto, lo aborda desde un “modelo de conocimiento situado” y tiene como principio que “el conocimiento está situado contextualmente, y está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en la que se utiliza” (1997:6).

De este modo en las aproximaciones al conocimiento docente, se comienza a entender que no basta con identificar los principales componentes del conocimiento docente y la forma en que este se adquiere, entendido como un proceso autónomo y personal, sino que es necesario incorporar en el análisis los aspectos socioculturales en que se construye: las interacciones sociales, los contextos o ambientes culturales en que se lleva a cabo, precisará Pastré (1994).

## **2.2 Conocimiento y enseñanza**

En los acercamientos al conocimiento docente, se discute bastante en la literatura sobre el tema (Santoyo, 2006; Marcelo, 2006), el nuevo rol de los docentes en una sociedad del conocimiento, así una parte importante de las investigaciones asume la perspectiva de los conocimientos que han de poseer los docentes resaltando su nuevo rol profesional y para ello, se plantean las interrogantes de ¿cómo aprende a enseñar el docente? y, ¿qué debe conocer el docente en el contexto de una sociedad que se define como del conocimiento y para la cual tiene que actuar como profesional de la enseñanza?

Para Shavelson (1976), es necesario abordar el tema desde un enfoque centrado en el profesionalismo del maestro que se expresaría en las decisiones que toma y dado que es un profesional, elige desde un repertorio de conductas disponibles, aquellas que le parecen más adecuadas a una determinada situación de clase, sin embargo para Charlier (2005) las investigaciones de Riff y Durand (1983), cuestionan la metáfora del maestro responsable dado que al indagar acerca del pensamiento del maestro durante la fase interactiva y de planificación, demuestran que esta última, se desarrolla sin limitaciones de orden temporal, realizándose como una actividad de anticipación en que gran parte de los acontecimientos son previsibles y; en cuanto a la interacción, tiene que reaccionar públicamente ante un medio saturado de informaciones y que resulta incierto.

Los estudios realizados desde esta perspectiva, señalan que cuando se investiga el proceso de aprender a enseñar, este se realiza a partir de los siguientes enfoques (Sykes, 1998):

1. El profesor entendido como consumidor dentro de un mercado regulado por unos servicios que se proporcionan burocráticamente;
2. El profesor entendido como artesano independiente construyendo conocimientos, habilidades y materiales en un enfoque de oficio para el cual el modelo es trabajo solo en la clase en la que acumula sabiduría y;
3. El profesor como profesional que orienta su trabajo de acuerdo a normas definidas para la profesión.

Para Terhart (1987) en cambio, la docencia es una semi-profesión que se basa en conocimientos dispares de carácter científico, técnicos y administrativos y que para los docentes asumen unos rasgos propios y dispares, dado que se expresan como una “sabiduría artesanal” y para lo cual sus conocimientos no se definen por una pedagogía de base científica sino que es el resultado de las demandas sociales y políticas que expresadas institucionalmente se traducen en argumentaciones pedagógicas.

Por otra parte, para Doyle y Ponder (1977), no es el maestro quien controla la situación, sino es la situación quien controla al maestro, por tanto, su acción sería más bien respuesta a los estímulos del contexto que el producto de decisiones tomadas racionalmente. Así, el maestro apelaría a rutinas y esquemas de acción para actuar con eficacia, adoptando conductas con múltiples finalidades.

Para Yinger (1977), no se trata de un modelo de toma de decisiones, sino que adopta la metáfora de que la enseñanza es un proceso de resolución de problemas en que se activan modelos relacionados con un conjunto de relaciones entre un contexto, un problema y una solución. Se trata entonces de saber dónde y a quién enseña el docente y, a situar esto en el contexto de una escuela con



unas características particulares (Yinger y Hendricks, 2000). El conocimiento del docente es por tanto, el acervo que este tiene para hacer uso ante las diversas situaciones que se le presentan y que no se puede entender separado de la acción y del contexto en que se sitúa. Junto con transitar desde un dominio del conocimiento pedagógico hacia otro en que le cabe manejar estrategias y modos de aprendizaje de sus estudiantes (Hernández, Iglesias y Serrano, 1990).

A partir de las investigaciones de Shulman (1986) y Schön (1983), se empieza abordar desde otra perspectiva la enseñanza ya no desde un paradigma objetivista-racionalista, expresado como una actividad técnica, sino como un modelo constructivista existencial centrado en la relación interactiva de los actores sociales. La clave de este modelo son los conocimientos de los practicantes-docentes, así como los vínculos que establecen con la práctica.

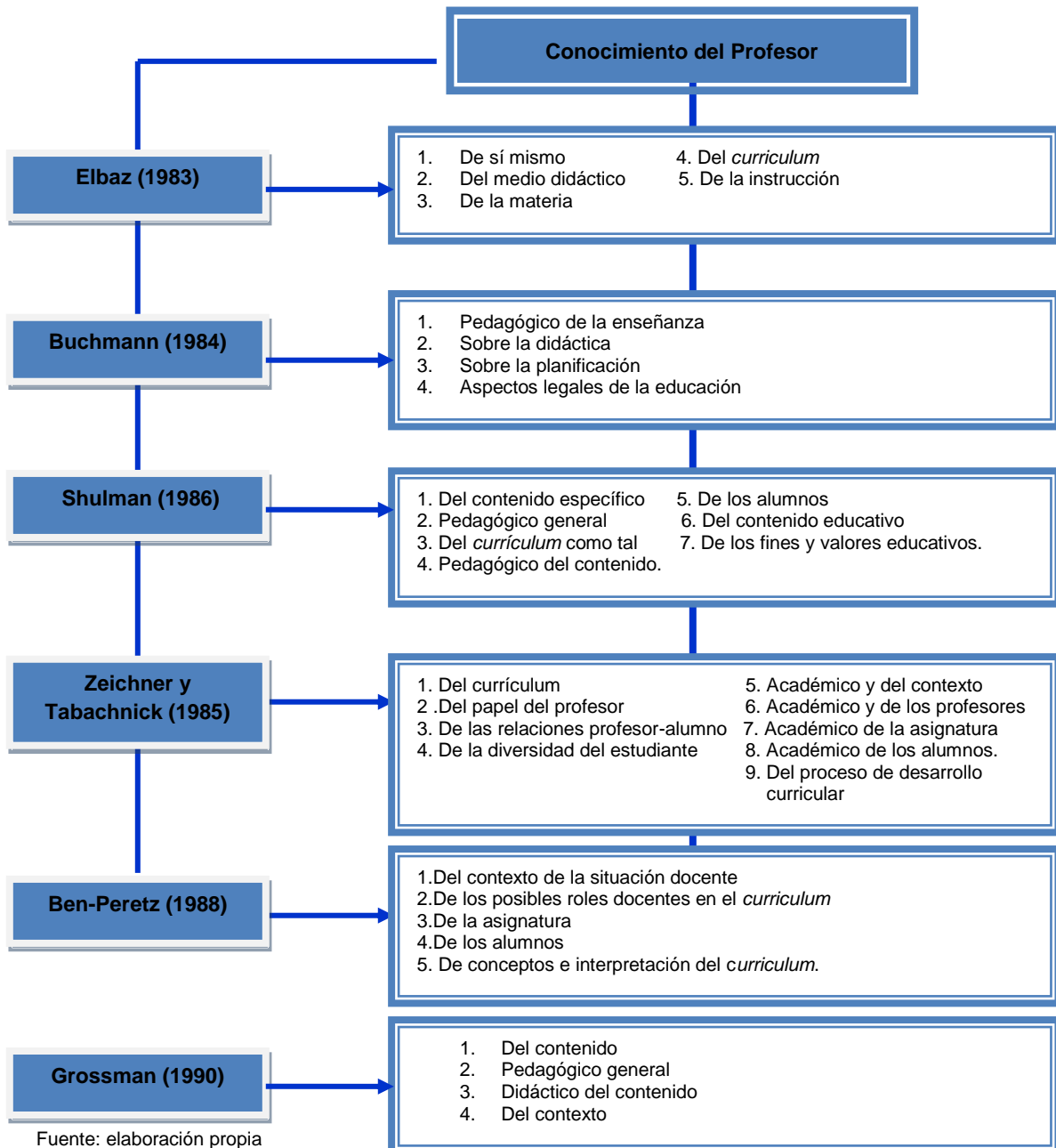
De acuerdo a Blázquez (1997), Shulman, profundiza en los tipos de conocimiento para la enseñanza que conllevan la profesionalización de la enseñanza, ya no entendidos no de forma fragmentada, sino interrelacionando teoría y práctica la que se funda en actos de comprensión y razonamiento pedagógico, de transformación y reflexión de la propia práctica sobre la enseñanza. Es en este proceso que se puede apreciar el despliegue de siete tipos de conocimientos en juego:

- Conocimiento del contenido del *currículum*
- Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- Conocimiento del *currículum* como tal, especialmente de los materiales y programas.
- Contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.

- Conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico.

A partir de la revisión de los principales trabajos asociados al conocimiento docente que se han comentado, estos se pueden sintetizar en la tabla n° 6.

**Tabla n° 6: Tipos de conocimiento del profesor según diversos investigadores.**



Fuente: elaboración propia

En una dirección diferente a las comentadas, Putnam y Borko, (2000) han hecho un interesante aporte en el sentido de reorientar la investigación sobre el conocimiento de los docentes como si correspondiera a un acto autónomo y aislado. El conocimiento de los profesores, señalan, aparte de ser construido, tiene que ser concebido como un conocimiento contextualizado, social y distribuido. En esta línea se sitúa la perspectiva sociocultural del aprendizaje que distingue que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Wertsch, 1993). En esta perspectiva, se encuentran todas las teorías que entienden que la formación no ocurre como un proceso aislado sino dentro de un espacio intersubjetivo y social (Pastré, 1994).

Yinger y Hendricks, (2000:96) habían contribuido con el concepto “construcción del conocimiento”, haciendo visible con ello, que este se produce en diferentes situaciones. Destacando algunas características que nos parecen fundamentales para pasar del conocimiento al saber docente:

“...estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos organísmicos, desde la mediación a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones”.

El foco de estudio se desplaza hacia los procesos de interacción social y al análisis conversacional, por tanto, cada grupo social se constituye en “comunidades discursivas” que comparten formas de pensar y de comunicarse. Según, Lieberman y Grolnick (1998) se trata de comunidades que crean redes y que sirven para compartir, intercambiar, situarse en el mundo y recibir apoyo

En el acercamiento a los conocimientos que provienen de la experiencia práctica, Tochon (1991) los denomina como “conocimientos estratégicos” en el que confluyen lo cognitivo y afectivo.

Para McLellan (1996:6), el modelo de análisis, ha de situar el conocimiento docente contextualmente porque este, “está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en la que se utiliza”. Por tanto, el conocimiento pedagógico no se puede entender sin considerar el contexto en que surge y se sitúa. En este sentido, Putnam y Borko (2000) complementan este enfoque con un importante aporte al señalar que la característica del conocimiento acerca del aprender a enseñar, no reside en una sola persona, sino que está distribuido, entre individuos, grupos, ambientes, simbólicos y físicos y; que por ello, es necesario investigar la forma como se presenta, comunica y construye ese conocimiento con otros (Marcelo, 2001).

Como se ha visto, la comprensión acerca de la forma en que los docentes generan un conocimiento teórico-práctico del *currículum*, exige investigar sobre las condiciones, obstáculos y facilitadores del proceso de producción de un saber construido en un contexto específico como es la escuela y con unos colegas concretos y que Gimeno (1995: 358) expresa certeramente cuando afirma: “su experiencia previa sirve, como también sirve el conocimiento, pero la técnica se deduce, no de ese conocimiento de forma automática, sino del proceso mismo de reflexionar y deliberar en la situación a resolver”.

Para Dale (1977), el conocimiento docente no se daría sólo por una cierta cultura pedagógica, sino por la construcción que realiza, a partir de las demandas sociales, institucionales y curriculares que se dan en el contexto en que actúa el docente.

Si bien que se ha dicho que el ámbito de decisión del docente es limitado dado que las fuentes de su conocimiento están influenciadas por la cultura dominante no pudiendo por ello hacerle críticas y respuestas provocativas y; porque no tiene el poder suficiente para cambiar las condiciones en las desarrolla su práctica profesional, no por ello, se puede entender al docente como mero ejecutante de la política impuesta (Brophy, (1982). Más aún, significa concebirlo, como alguien que

construye significados sobre realidades en las que opera. Requiere apartarse de una tradición individualista y positivista para pasar a una que entiende la enseñanza y el *currículum* como un proceso de construcción social en la práctica en la que los docentes desenvuelven modelos de actuación profesional configurados por variables institucionales, sociales y políticas (Gimeno, 1995).

Para Santos, (1999:10), siguiendo a Mingorance (1991) el conocimiento profesional es un saber que:

“...se genera a través de la experiencia, las teorías se traducen en pensamiento práctico que analiza la situación en el aula y formula modos peculiares de hacer. Supone un caudal de ideas que se adquieren en la vida diaria o en el ejercicio de la ocupación profesional, supone la habilidad, pericia, sentido de la oportunidad, del cómo y cuándo...es un saber hacer en el manejo de la situación cotidiana de la clase”.

Por tanto, como señala Morín (2004: 24) el conocimiento particular no avanza tanto por su sofisticación, formalización o abstracción sino por su aptitud para integrar esos conocimientos en su contexto global, “*o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação*”

### **2.3 Conocimiento y competencias**

Especificar el tipo de conocimiento docente o lo que sabe hacer un docente o cuando un docente conoce o sabe, retoma para algunos un discurso que representa un neo-tecnicismo para perfeccionar el control y la evaluación que el mercado laboral requiere sobre el trabajo docente y su identidad, haciéndolos vulnerables al control de sus competencias definidas por los puestos de trabajo que ofrece y, reemplazando con ello, los saberes profesionales (Pimenta y Ghedin, 2002).

En otra línea, la primacía del enfoque de competencias tensiona la búsqueda por articular teoría y práctica y, coloca el conocimiento en situación haciendo visible que el docente no sólo se limite sólo a ejecutar el currículum, sino que además lo

elabora, redefine a partir de lo que los maestros piensen, crean y de la información que tengan de investigaciones pedagógicas (Hargreaves, 1996).

En este sentido, Malglaive (1990) se refiere a un modelo de construcción del conocimiento basado en el que sabe actuar y que vincula conocimientos teóricos, saber práctico, los conocimientos procedimentales y el saber hacer. Meirieu (1998) a su vez, distingue capacidad de competencia, refiriéndose la primera como la operación mental estabilizada y reproducible en diversos campos del conocimiento y; a competencia como un saber identificado que pone en juego uno o más capacidades en un campo determinado y dominando los materiales que usa.

De cierta forma, se hace un cambio paradigmático al dejar modelos de comprensión basados en la transmisión de conocimientos a otro que pone en el centro de la acción educativa la relación entre teoría y práctica pedagógica y, aprendizaje.

Son variadas las tipologías en esta línea y también diversos los postulados epistemológicos con respecto a las competencias que caracterizan a un buen profesor, particularmente es central la contribución de Delors (1997) y que Comellas toma para destacar que no solo es conectar el saber, sino el saber actuar como se puede observar en la siguiente tabla n°7.

**Tabla n° 7: Saberes que están implícitos en la “competencia”**

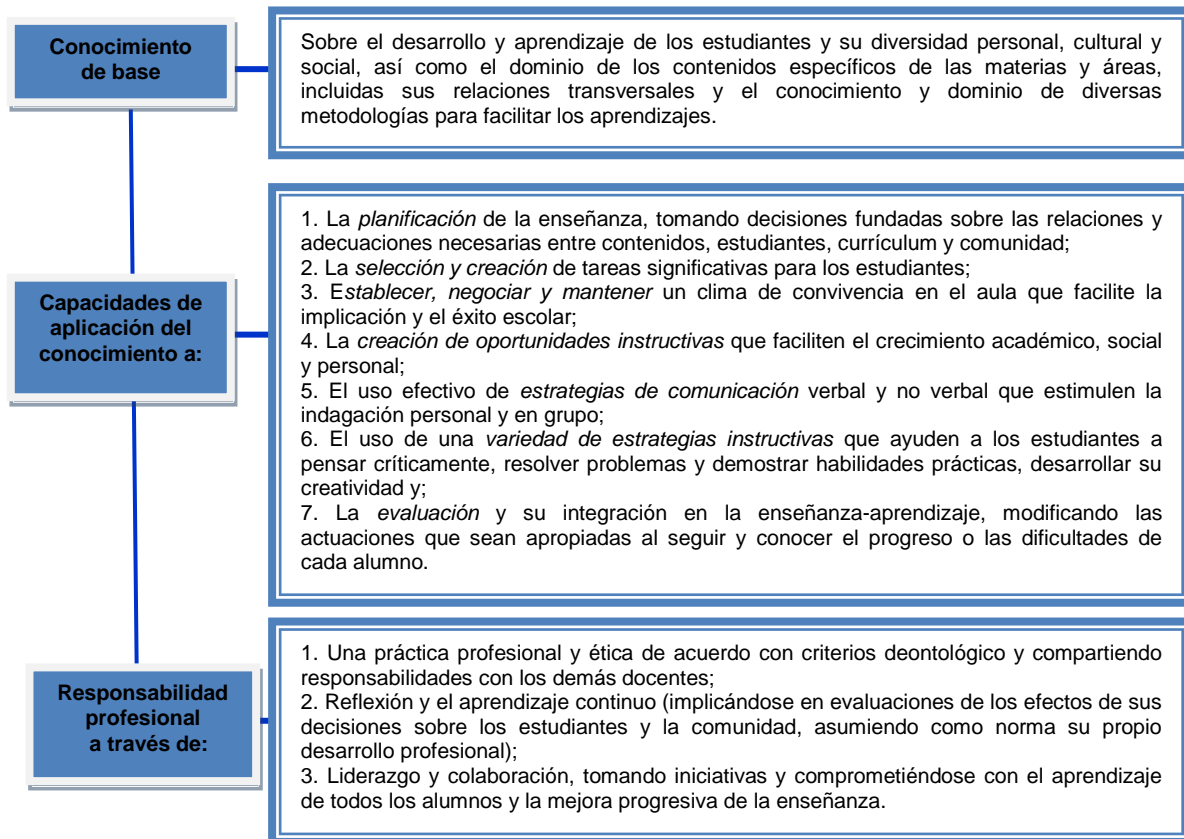
<b>Saberes</b>	Conocimientos objetivados, exentos de subjetividad, exteriores a los individuos y que hacen referencia al mundo que nos rodea, en cualquier dominio. Implican la cognición “saber qué”.
<b>Saber hacer</b>	Implica unas habilidades y una ejecución. Actualmente tiene una acepción más amplia y designa, también, los conocimientos procedimentales que se aplican a una situación determinada. A menudo utilizará los saberes, pero, en función del contexto, la actuación para variar.
	Implica el dominio afectivo de la persona. Por ello moviliza los afectos, las

<b>Saber estar</b>	actitudes, las emociones, la motivación y los valores que se ponen en juego en una situación determinada.
--------------------	---

(Fuente: Comellas, 2002:89).

El análisis de los conocimientos o saberes que un docente ha de manejar, va más allá de un enfoque de competencias docentes basado en una economía de las estas que se expresa en listados que definirían lo que un docente sabe, es, conoce y sabe hacer. Relevamos más bien aquellos enfoques que se basan en los valores, creencias, compromisos, capacidades y actitudes que habrían de desarrollar los docentes tanto a título personal como colectivo en los equipos de trabajo de sus centros educativos. Existen importantes contribuciones acerca de las competencias docentes que se caracterizan por su amplitud, diversidad e integración de unas dimensiones fundamentales del trabajo profesional docente y, que de acuerdo a Escudero y Gómez (2006:33), comúnmente no tiene relación con una práctica descompuesta en listas de conductas aditivas y expresivas de una idea reducida de la actuación docente, sino que se refiere al conjunto complejo de actuaciones docentes. Por ejemplo, las competencias que definen los estándares de desempeño de profesores provenientes del contexto anglosajón y que se pueden observar en el siguiente diagrama n° 3.

### Diagrama n° 3: Competencias docentes asociadas a estándares



Los trabajos de Perrenoud (2004a) en la línea de romper con los acercamientos epistemológicos que tienden a abordar la naturaleza de los conocimientos de los maestros expertos como si fueran de orden taxonómico, buscando cómo se estructuran los tipos de conocimiento e ir más allá, abordándolos desde una perspectiva funcional, a partir de la interrogante: ¿cómo conjuga el maestro experto los distintos conocimientos al momento de concebir, estructurar, gestionar, reajustar y evaluar su intervención? (Perrenoud, 1994).

Perrenoud (2004) como resultado de diversas investigaciones llega a definir diez competencias claves que el docente debe poseer para la enseñanza de hoy y que se encuentran en la tabla n° 8.



**Tabla nº 8: Competencias claves del docente**

<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar situaciones de aprendizaje estimulantes y culturalmente relevantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar en la gestión del propio centro</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionar el progreso del aprendizaje de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informar a las familias y trabajar con ellas para la educación de sus hijos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer y adaptar dispositivos para atender a la diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar las nuevas tecnologías de la información</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Implicar a los alumnos en el aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión. ;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover el aprendizaje cooperativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestionar la propia formación continuada.</li> </ul>

Fuente: Perrenoud, 2004a.

Así, la naturaleza de los conocimientos que manejan los profesores expertos no es de carácter taxonómico sino de orden funcional dado que se trata de la forma en que el maestro experto conjuga los distintos conocimientos al momento de estructurar, gestionar y evaluar su intervención. Ante las diferencias que existen entre conocimiento teórico y práctico y su necesidad de articularlas, esto cuestiona si es conveniente usar el término “conocimiento” (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2008).

Las competencias docentes, según Chapman (1996), surgen ante las actuales demandas de la sociedad que exigen cambios en el conocimiento y el aprendizaje, por ello, se hace necesario que el docente desarrolle algunos conocimientos tales como: poseer habilidades en el uso de nuevas tecnologías; redirigir sus enfoques pedagógicos hacia una enseñanza y aprendizaje más personalizados; desarrollar una orientación diferente frente a la autoridad y estilos de gestión en el aula; entrar en contacto con otras agencias e instituciones que promuevan aprendizaje formal o informal. Ante estas necesidades es preciso buscar nuevas fórmulas más acordes con un aprendizaje para el cambio.

En el campo de las competencias existe una amplia y variada literatura sobre el tema pero no es nuestro objetivo abordar esa extensa y diversa literatura. Nos interesa mostrar que el acercamiento al saber concebido como conocimiento o competencia del docente, se puede observar la existencia de una variedad de tipologías y una cierta fragmentación en torno a la comprensión del conocimiento docente y que, depende además de la orientación epistemológica de los investigadores. Por tanto, desde la diversidad de aproximaciones al conocimiento y al saber docente, se hace necesario una revisión crítica ya que de acuerdo a Tardif y Gauthier (2008: 318) la noción de saber y sus características reflejan modelos de saber y poder:

“...el profesional, el erudito, el experto, el actor competente, el practicante reflexivo sino modelos, constructos simbólicos y sociales a través de los cuales nuestras sociedades nombran hoy a los actores y actividades que pueden representar el más alto grado de dominio práctico y discursivo”.

### **3. Saberes docentes**

Así como existen variadas aproximaciones al conocimiento docente, el saber docente no está exento de ser también una noción polisémica. Al momento de establecer una diferencia entre conocimiento y saber, Altet (2008), siguiendo las aportaciones realizadas por Legroux, adopta la distinción que realiza este, entre información, saber y conocimiento: la información está fuera del sujeto y es de orden social, el conocimiento es integrado por el sujeto y es de orden personal y; el saber se encuentra entre la interfaz del conocimiento y la información. Esta definición del saber nos proporciona algunos elementos que nos parecen fundamentales para un primer acercamiento a su comprensión: la relación entre sujeto y entorno, la interrelación que se da entre ambos y; la relación entre conocimiento e información que se establece.

No es suficiente, sin embargo, establecer estos ordenamientos, distinciones y relaciones porque no visibilizan la construcción del saber que los docentes realizan ante situaciones pedagógicas que son singulares, inciertas, complejas y, en que además ese saber se tiene que recrear por el docente. En esta línea, destaca la contribución de Schön (1983) al situar el pensamiento del profesional experto como una reflexión en la acción, distinta de la reflexión de la acción y que se basa fundamentalmente en los conocimientos. Pero, se trata, fundamentalmente de un saber social que compite con otros, se tensiona y se valoriza más o menos según los grupos de poder que compiten por la legítima representación del mundo social (Bourdieu, 1988).

Ante un contenido un profesor lo valora, toma decisiones y le asigna un determinado énfasis al hacerlo está condicionado por influencias externas según Gimeno (1995) pero también por su propia cultura y sus actitudes ante la enseñanza Day y Gu, 2012).

Mercado (2002:20) señala algunas situaciones que se presentan cuando se abordan las características del saber del maestro:

“Los maestros pueden no ser hábiles para proporcionar una bien articulada, proposicional explicación de su práctica. Pero ideas complejas acerca de cómo enseñar están involucradas en las rutinas familiares de la sala de clase. No “pensar” acerca de la enseñanza no detiene a los maestros para una práctica eficiente. Además hablar de acerca de las rutinas de la enseñanza como si se tratara de algo relativamente irreflexivo es una “débil” representación de ello”.

No se trata, por tanto, de un saber academicista, ni de una elaboración discursiva anclada en teorías o conocimientos sólo cognoscitivos, sino de los argumentos o racionalidades que se derivan de la experiencia social de la puesta en práctica de un saber que se constituye en fundamento de su competencia profesional.

Como señala Torres (1995), históricamente en el currículo de la formación de maestros, se construyó una cierta separación, entre saber general y saber

pedagógico, entendido el primero como el saber específico y el segundo como el saber enseñar y esa tensión persiste aún en los debates sobre los programas de formación de profesores. Esto se refleja en algunos estudios del Banco Mundial en que afirman que el conocimiento de la materia tiene más peso sobre el rendimiento de los alumnos que el conocimiento pedagógico. Tal vez, la división sea artificial y más bien refleje un debate asociado a la disponibilidad de recursos y, a elevar rápidamente los resultados de los estudiantes más que a la comprensión del desarrollo del maestro a partir de esas y otras dimensiones propias del ser maestro.

Pero, Muñoz (1996) destacaría con fuerza que para abordar las desigualdades educativas en Latinoamérica se hacía necesario hacer del saber pedagógico una herramienta fundamental para los maestros (García, 2006).

Algunas de las críticas a las reformas se refieren a una concepción en que prevalece el conocimiento teórico, ignorando aquel que proviene de la práctica del docente, junto con “una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico”, dirán Cardelli y Duhalde (2000: 41). Parte de esta tensión en la formación de profesores, radica en que se trata de “un conjunto de experiencias, débilmente coordinadas” (Doyle, 1986), dadas las características de la formación de docentes, según Blázquez (1997:24):

“...supone una preparación doble: académica o de conocimientos de una especialidad, por un lado, y otra profesional-docente, acerca de los contenidos pedagógicos, psicológicos, etc., lo que dificulta la conjunción de ambas, incluso en sistemas de integrar y combinan ambos aspectos a lo largo de los estudios universitarios.”

Esto, podemos agregar se observa también en los programas de formación continua docente propuestos por instituciones de educación superior.

La significativa contribución de Giroux (1990) en orden a repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente y, a contemplar a los profesores como intelectuales transformativos, desafía a ir más allá de ser una metáfora creada por

los que construyen discursos sobre los docentes y, a ser abordados por los que trabajan las prácticas en educación, de acuerdo a Gimeno (2005).

“...ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos” (Giroux, 1990:176).

Desde esta mirada de la acción docente enraizada en la realidad social, histórica y cultural, Apple (1992:15) plantea algo muy importante:

“... ¿cómo podemos formar a los docentes de manera que unan a su conciencia crítica las destrezas y disposiciones que les permitan salir airoso en sus asuntos cotidianos y ser capaces de reestructurar estas realidades de forma más democrática?”.

Si bien, actualmente no prevalece tanto un enfoque del conocimiento basado en una concepción racionalista-técnica, sin embargo, existe un cierto reemplazo de ese enfoque en el modelo de la economía de las competencias puesta como referente para la formación inicial y permanente de docentes, que abandona las condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen, por tanto se requiere de nuevos enfoques que contribuyan a aclarar el papel que desempeñan los docentes en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales, a través de algunas pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan. Al considerar a los profesores como intelectuales, según Giroux (1990), se puede destacar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento y con ello, investigar las formas de producción de ese pensamiento en lo pedagógico con todas las implicancias sociales y políticas que esto conlleva en la escuela.

### 3.1 Tensiones y dificultades en torno al saber docente.

Una primera dificultad al momento de abordar los saberes docentes es lo que recoge Beillerot (1998:14) al revisar las definiciones que realiza Charlot sobre saber y educación:

“La relación con el saber es una noción imprecisa, de contornos y condición inciertos, que no existe ni para el filósofo ni para su vecino, el sociólogo; y aunque ‘relación con saber’ figura en la lista de los descriptores de las ciencias de la educación, la expresión es difícil de utilizar en ese contexto”.

La dificultad principal, proviene entonces de la concepción del saber. Históricamente, los profesores se han concebido como un cuerpo de ejecutantes que como tal, no han participado de la selección de la cultura escolar y de la definición de los saberes necesarios para la formación de los alumnos (Tardif y Lessard, 2005), asimismo, las profundas transformaciones que envuelven a las sociedades traen una fragilización del conocimiento en que se apoyaba el docente quedando obsoleto el tipo de saber humanista o magistral proveniente de los fundamentos de la filosofía, la moral, la pedagogía como arte de enseñar y en las ciencias de la educación, dejándolos desprovistos de recursos simbólicos para legitimar su acción dadas las contradicciones provenientes del relativismo cultural, las dificultades para definir una formación fundamental y la desvalorización de los conocimientos escolares (Day, 2005).

Por otra parte, con la modernización de la escuela y la expansión de la formación con nuevos diplomados en pedagogía, psicología y las ciencias afines a la educación que acceden a la escuela moderna, surge un nuevo orden de saberes “universitarios” que a su vez, presentan una débil identidad epistemológica que caracteriza el conocimiento de los agentes educativos que trabajan con los alumnos (Tardif y Lessard, 2005).

La dificultad radica en que el reconocimiento del saber pedagógico se debe a que la acción pedagógica está envuelta en un proceso rápido y continuo de decisiones

relacionados con los saberes exigidos y asumidos en la profesión y que no siempre son identificados con claridad, ni identificados como saberes por parte del docente (Giesta, 2005). Por ello, la tendencia de los últimos años que marca los modelos de la formación inicial docente, enfatiza la práctica reflexiva para superar la inseguridad de algunos profesores acerca de su saber hacer, saber ser y su propio saber (Feldens, 1990).

Es importante el llamado de atención que realiza Zeichner (1993:17) acerca de ciertas características del análisis que se construye sobre los profesores y que han sido más bien formas de manipulación que reales instancias de emancipación, opacando la posibilidad de una concepción del saber del docente, como por ejemplo:

- Reflexionar sobre la manera en que los profesores ponen en práctica propuestas, negligenciándose las teorías y prácticas construidas por ellos mismos.
- Limitar la reflexión a las estrategias de la enseñanza con exclusión del pensamiento sobre los objetivos (enseñanza como actividad esencialmente técnica).
- Centrar la reflexión en la propia práctica y/o en la de los alumnos despreciando consideraciones sobre las condiciones sociales de la enseñanza que influyen la enseñanza-aprendizaje (tendencia individualista de realizar el trabajo docente).
- Promover la reflexión individual, desconsiderando la reflexión como práctica social que se puede realizar en grupos y en que los profesores pueden apoyarse y sustentar el crecimiento de unos y otros.

Según Pérez (1995), es necesario diferenciar entre saber hacer y saber explicar lo que se hace, por ello, el conocimiento basado en rutinas y acciones automáticas de las prácticas educativas, reduce la reflexión sobre los aciertos y errores en la enseñanza y el pensamiento sobre la base de decisiones se va empobreciendo.

Es por medio de la reflexión que el docente puede volverse consciente del saber tácito que posee, trabajándolo, criticándolo, examinándolo y mejorándolo pero no se trata de una reflexión individual y apartada del contexto social, histórico y cultural.

El docente, según Gimeno (1995), al esforzarse en comunicar saberes a sus alumnos, produce su transformación porque pasa los saberes desde la propia concepción a una presentación del mismo que sea útil y que sea comprensible a sus alumnos (García, 2006).

El equipo de investigadores liderados por Maurice Tardif y Clermont Gauthier de Francia, Bélgica y Canadá, a partir de las investigaciones llevadas a cabo, tienen un papel fundamental en este análisis, constituyen un referente central en el tema de los saberes docentes y por ello, recurriremos de forma constante a sus diferentes trabajos.

Una segunda dificultad que se presenta en la comprensión del saber docente proviene de los propios enfoques que han marcado el estudio del tema en los últimos años. Se observan dos tendencias opuestas: reducir el saber a procesos mentales (representaciones, creencias, imágenes, procesamiento de información), a las actividades cognitivas que el individuo lleva a cabo, convirtiéndolo en un acto subjetivo, a representaciones mentales, al pensamiento individual o; a reducirlo a un sociologismo, que elimina el protagonismo del actor en la construcción del saber y lo sitúa sólo como una producción social en sí misma y subordinada a los contextos exteriores a la escuela, relacionados con las ideologías pedagógicas, las luchas profesionales y la imposición de una cultura dominante (Tardif, 2004:11-13).

Por tanto, para bajo este enfoque, avanzar hacia una adecuada comprensión del saber docente se requiere articular los aspectos sociales e individuales para



superar enfoques mentalistas, la perspectiva es asumir que el saber es social por las siguientes razones:

- Es compartido por todo un grupo de agentes que trabajan en una misma organización y están sujetos a causa de la estructura de su trabajo cotidiano a condicionantes y recursos comparables, como programas, las materias que enseñar, las normas del establecimiento, entre otras.
- Se funda sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización (universidades, Ministerio de Educación, entre otros).
- Sus objetos, son objetos sociales, su práctica es social su trabajo consiste en transformar a sus alumnos, educarlos e instruirlos.
- La trayectoria de la disciplinas escolares, de los programas y de las prácticas pedagógicas, lo que los profesores enseñan y su manera de enseñar evoluciona con el tiempo y con los cambios sociales.
- Se adquiere en el contexto de la socialización profesional, en la que ocurren cambios, adaptaciones a los distintos momentos de la carrera profesional y de su historia profesional y en la que el docente aprende a enseñar haciendo su trabajo.

De esta forma, el saber de los docentes junto con ser social es también saber de los actores individuales que lo poseen e incorporan a su práctica para adaptarlo a ella y transformarlo.

“El saber del profesorado no es el “foro íntimo” poblado de representaciones mentales, sino un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad” (Tardif, 2004: 13).

El saber del docente, depende, por una parte de las condiciones concretas en que se realiza el trabajo y, por otra, de la personalidad y de la experiencia profesional del docente. Por tanto, el desarrollo de los saberes profesionales no puede en una

formación interdisciplinaria, fragmentando estos entre saberes interdisciplinarios, saberes experienciales saberes procedimentales y saberes de la alteridad (Lenoir, 2004).

Como señala Mercado (2002:22): “Los saberes de la experiencia forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones”.

Para Gimeno (2002) el docente es alguien que conversa con la situación en la que actúa, reflexiona sobre su práctica, configura un problema y elabora estrategias de acción con representaciones de cómo se desenvolverán la situación pedagógica.

Una tercera dificultad en cuanto al saber docente, se refiere a lo que Tardif y Gauthier (2008) denominan como la tendencia a concebir al maestro como un sabio y que todo es conocimiento. En esta aproximación al saber docente, subyace implícitamente una concepción de un modelo ideal y racionalista del actor que opaca el funcionamiento real de los maestros. Asume la función de aplicación de los métodos y el logro de sus objetivos eficientemente (Contreras, 2002). Es el resultado de concebir el saber docente, bajo un cierto modelo de actor basado en una racionalidad fundada en un repertorio de habilidades concebidas casi exclusivamente en términos de conocimientos. Se trata de la aplicación del modelo científico-tecnológico a la enseñanza y que funda la concepción del maestro ideal, presente en las ciencias de la educación y que es entendido como:

“...sujeto epistémico”, un sujeto sabio o definido esencialmente por su mediación con el saber, al que añade a veces una sensibilidad (las famosas “motivaciones” e intereses), así como unos valores y actitudes, lo que le confiere un toque realista a este modelo” (Tardif y Lessard, 2005:321).

La tendencia de entender al maestro como sabio y definir que es sólo conocimiento es lo que funda el saber docente pone énfasis en que “el maestro

en un actor dotado de una racionalidad fundada exclusivamente en la cognición” (2005: 321).

Desde esta perspectiva, el pensamiento y la acción del maestro se entienden en función de una teoría del conocimiento basado en la información y de una práctica instrumentalizada pensada desde un ordenamiento modélico de la acción, que concibe a un sujeto científico, mediador de un saber informacional del conocimiento y de una práctica instrumentalizada. Es necesario plantearse las siguientes interrogantes: ¿este modelo del actor corresponde a los maestros? ¿Qué se busca comprender en la maestría del maestro, su acción y su discurso, a partir de la perspectiva de la cognición?

Esta concepción de saber docente proviene de una racionalidad técnica que lo concibe como un medio eficiente para implantar fines preestablecidos en el pensamiento dominante de las políticas públicas o en la comunidad (Contreras, 2002) y que coloca el foco, en una formación academicista en la que no se concede demasiada importancia a un conocimiento pedagógico que no esté relacionado con el conocimiento proveniente de la investigación científica ni con los conocimientos derivados de la experiencia práctica como docente y señalados por las reformas educacionales (Gimeno Sacristán, 1998; 2006).

Tal como indican Tardif y Gauthier (2008: 341), no se puede concebir al maestro como un sabio cuya finalidad es producir nuevos conocimientos o conocer las teorías existentes. Los juicios del maestro se dirigen a la actuación dentro de un contexto y en relación los demás y, específicamente a los alumnos. Al maestro no le interesa conocer sino actuar y hacer, y si quiere conocer es para actuar mejor y hacerlo mejor. Tampoco es un científico o un sabio porque sus juicios no se limitan a juicios empíricos, sino que abarcan un campo mucho más amplio de juicios que no buscan como el enfoque argumentativo del saber y, desarrollar una teoría que vaya más allá de la realidad y que englobe diversos tipos de juicio con sus correspondientes exigencias de racionalidad. Por tanto, “el saber enseñar en

la acción implica la existencia de un conjunto de saberes; esto es, de un conjunto de habilidades diferenciadas”

Gimeno (1995) considera que las categorías de conocimientos que contribuyen a legitimar al profesor como poseedor de un saber profesional específico y, recurre a los siete tipos de conocimientos propuestos por Shulman (1987), pero agrega que no se trata de un dominio indiscriminado de estos, sino del dominio de sus bases, estructura sustantiva y sintáctica, significado educativo y de su dimensión social e histórica.

Otra tendencia de que todo es conocimiento, proviene de las investigaciones etnográficas sobre el saber docente llevadas al límite, convierten todo en saber (maneras de saber-hacer, opiniones, personalidad, ideologías, sentido común, reglas y normas), toda representación cotidiana de los maestros y de la escuela es saber, como comentan Tardif y Gauthier (2008: 321):

“Mientras cierto cognitivismo promueve un modelo depurado, casi computacional y estratégico del actor, el exceso etnográfico consiste, en transformarlo todo en saber; es decir, en tratar toda producción simbólica, todo constructo discursivo, toda práctica orientada e incluso toda forma humana de vida como si procediera del saber.”

Por tanto, si todo es saber, se pierde el sentido y el valor discriminante del saber y vuelve inocuo el hablar del saber si todo es saber. No se trata de negar la existencia de saberes informales, cotidianos, sino designar como saber a un conjunto de ideas imprecisas, vagas e indefinidas bajo la noción de saber: “creemos que las investigaciones desembocan en una auténtica fragmentación de las concepciones del saber y del actor, de sus habilidades y su competencia” (2008: 321).

Las limitaciones señaladas, plantean es desafío de crear una noción de saber que sea suficientemente precisa, operativa y que sea consistente en las investigaciones empíricas.

Para Altet (2005) es necesario abordar el saber pedagógico docente a partir de su experiencia, resituando la práctica docente y su imposibilidad de predicción dado que predominan los dilemas, la incertidumbre y, como indica Contreras (2002:74) comentando a Jackson: “el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”, así cada profesor se ve obligado a interpretar el significado especial de cada situación y la oportunidad que plantea para el aprendizaje.

Concebir el saber docente como proveniente de la práctica del maestro, implica según Altet (2005) que en su clase maneja una “doble agenda”, realiza dos funciones relacionadas y complementarias que se articulan de manera funcional en el curso de la acción y, en situaciones complejas. Estas son:

- una función didáctica de estructuración y gestión de contenidos y de gestión de contenidos;
- una función pedagógica de gestión, de control interactivo de los hechos de la clase.

En estas dos funciones puestas en práctica mezclan conocimientos, habilidades profesionales diferentes. La interrogante que surge en este contexto es: ¿los conocimientos profesionales son sobre la acción, de acción o en acción?, o son recursos cognitivos transferibles en acciones gracias a los “*esquemas de pensamiento*” (Vergnaud, 1991), o al *habitus* que vinculan varios esquemas (Perrenoud, 1993).

Estas situaciones movilizan, según Anderson (1986:371) un conjunto de habilidades profesionales que pueden ser comprendidas como “los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el funcionamiento de las tareas y roles del maestro” y son de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico (técnicas y didácticas).

Una cuarta y última dificultad, se presenta en relación a la valoración del saber docente. En la sociedad actual el bien máspreciado es el conocimiento y por ello,

la escuela adquiere un lugar central en su adquisición, convirtiendo a los docentes en los principales encargados de hacer que sus alumnos accedan a una nueva cultura científica y valórica, no obstante, el saber del profesorado, por la naturaleza de la producción de saberes en renovación constante, queda subordinado a otros y sólo le cabe transmitir un saber elaborado por otros, según Tardiff y Lessard (2005).

Esto requiere una revisión crítica de los modelos de formación docente en cuanto a si estos se basan en los saberes y la producción de saberes por los propios docentes y, en que los docentes desarrollen una función social tan relevante como la comunidad científica y los grupos productores de saberes, dado que como señala Pearson (1989:21): “No podemos pensar que porque le proporcionemos a una persona una teoría educativa le hemos proporcionado a la vez los fundamentos para guiar su práctica educativa”.

### **3.2 Las concepciones del saber**

Liston y Zeichner (1993) señalan que la metáfora de un maestro reflexivo (Schön, 1983) o de un maestro investigador (Stenhouse, 1987, Elliot, 1997) lo que hacen, es hacer consciente un saber tácito pero que olvida las condiciones sociales, históricas e institucionales en que se construye esa reflexión que se asienta en una práctica individual. Para otros, se trata de una práctica que permite minimizar la inseguridad que sienten algunos profesores ante el saber-hacer, saber-ser o el propio ser (Feldens, 1990). En un contexto de enfoques de reproducción de las desigualdades sociales en la educación contribuye a la valorización de la profesión docente, de los saberes de los profesores y de su trabajo colectivo en las escuelas.

En la profesión docente, según Pimenta y Ghedin (2002), existirían tres saberes que se complementan: el saber de la experiencia, el saber científico y el saber pedagógico. Para Díaz e Inclán (2001:2) en cambio el saber pedagógico se refiere

a los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. Este concepto de saber pedagógico, resalta su complejidad, dinamismo y sujeción al cambio.

En cambio, Anderson, mencionado por Altet (2008), desde una perspectiva cognitivista identifica tres formas del saber: declarativo (“saber que”), procedimental (“saber cómo”) y condicional o contextual (“saber cuándo y dónde”). Esta perspectiva permite identificar las características que adquiere el saber de los maestros, sin embargo no permite conocer la naturaleza de los conocimientos subyacentes en los procesos y las decisiones que asumen.

Antes de describir lo que se debe entender por *saber docente*, Tardif y Gauthier (2008), proponen realizar una revisión heurística y crítica que proporcione ideas, sin el afán de inventar un nuevo concepto de saber, sino más bien, para apoyarse en las concepciones existentes en el contexto de la cultura de la modernidad y que caracterizan el saber desde la cultura de la modernidad: la subjetividad, el juicio y la argumentación.

La primera concepción del saber basada en la subjetividad, ancla ese saber en el pensamiento racional como se ha comentado. El sujeto y la representación en una tradición de investigación acerca del saber, se funda en Descartes que comprende al saber cómo: “un tipo particular de certeza subjetiva producida por el pensamiento racional, diferente de la fe, las creencias, la convicción, el prejuicio o la duda, el error, la imaginación” (2008:323).

Desde esta concepción el saber es entendido como certeza subjetiva que se expresa en dos formas fundamentales: la intuición intelectual por medio de la cual se puede buscar y aprehender inmediatamente la verdad y; por medio de una representación intelectual, resultado de una cadena de razonamientos que busca

algo distinto aquello que es lo representado. La intuición es inmediata, en cambio la representación es mediata. Por tanto, “la subjetividad es considerada el “lugar” del saber. Saber, es poseer una certeza subjetiva racional” (2008:323).

Este saber vinculado a la subjetividad se refleja en las investigaciones realizadas sobre cognición en Norteamérica, vinculadas al neo cartesianismo de Chomsky, en Europa con el neokantismo de Piaget. Ambas concepciones consideran el saber en términos de representaciones mentales, relacionados con la génesis (Piaget), o con la estructura innata del pensamiento (Chomsky) y con sus mecanismos y procedimientos, reglas y esquemas.

La preocupación central de las ciencias cognitivas desde una perspectiva global, es interesarse por el estudio de las reglas que rigen los procesos cognitivos (memoria, aprendizaje, comprensión, lenguaje, percepción, otros) y que se asimilan a los fenómenos de representación y que poseen intrínsecamente una función referencial o intencional.

El saber cognitivo, es por tanto, un saber subjetivo debido a que es una construcción que el sujeto realiza y que es derivada de la actividad que realiza y es entendida tanto como un modelo de tratamiento de la información o según un modelo biológico de equilibrio. Según Tardif y Gauthier, (2008), el saber cognitivo ideal, tanto en Piaget (1985) con su “pensar adecuadamente, después de haber comprendido el curso de la acción”, como en las neurociencias americanas, sigue el modelo de las ciencias empíricas de la naturaleza y de la lógica matemática, el ideal de racionalidad lo constituye el pensamiento lógico-matemático, con un saber ideal que es la matemática. Cuyo referente principal es el modelo neopositivista centrado en la búsqueda de un saber científico unificado y sin equivocaciones y que plantea el problema de examinar epistemológicamente la noción de saber (Lenoir, 2004).



La segunda concepción del saber que se funda en el juicio verdadero y el discurso asertivo se entiende como el discurso que afirma con razón alguna cosa acerca de otra cosa (Tardif y Gauthier, 2008:324):

“El juicio es el “lugar” del saber. El saber es menos una intuición o una representación subjetiva (como en la primera concepción) que el resultado de una actividad intelectual: el acto de juzgar, el juicio”.

El juicio se refiere a la dimensión asertiva o proposicional del saber (Habermas, 1987), es lo que tradicionalmente se llama saberes a los discursos que afirman algo verdadero acerca de la naturaleza de la realidad o de algún fenómeno particular. Desde esta perspectiva, el saber reside en el discurso, en cierto tipo de discurso más que en el espíritu subjetivo, sólo los discursos que se refieren a hechos pueden ser definidos como un saber en sentido estricto: el saber se limita al juicio *de facto* y excluye los juicios de valor, las vivencias, etc.

Esta concepción proposicional del saber es antigua y proviene principalmente de Kant que la introduce en la cultura intelectual de la modernidad, en *La crítica de la razón pura*, señala que una percepción o una representación no es ni verdadera ni falsa, sólo el juicio que se emite acerca de la cosa percibida o representada puede ser considerado verdadero o falso. Posteriormente Popper (1988), retoma este enfoque al señalar que el conocimiento objetivo consiste en emitir juicios hipotéticos y en intentar demostrar que estos son falsos. Los autores que siguen esta concepción limitan el saber a juicios *de facto*. Constituye una limitación que sólo reconoce que las aseveraciones referidas a hechos pueden ser consideradas como verdaderas o falsas. Dicho de otro modo, no todas las formas de juicio corresponden a conocimientos, a un “*conocimiento objetivo*” (Popper, 1988). Los juicios que se refieren por ejemplo a las vivencias, los valores, los compromisos políticos y, otros, están excluidos del orden positivista del saber. De esta forma, el positivismo asimila completamente el saber a la ciencia empírica.

La tercera concepción sobre el saber, se refiere a una concepción que llama saber a la actividad discursiva y que para Tardif y Gauthier (2008:326): “consiste en

intentar validar una proposición o una acción con la ayuda de argumentos y de operaciones lingüísticas y discursivas (lógicas, retóricas, dialécticas, empíricas, etc.)”. Así, el argumento y la discusión enlazan directamente con su visión acerca del saber docente.

La argumentación es el “*lugar*” del saber, de acuerdo a los autores que venimos comentando, dado que saber una cosa no es sólo emitir un juicio verdadero sobre una cosa (hecho o acción), sino, ser capaz de establecer las razones por las cuales dicho juicio es verdadero.

Es la capacidad de dar razón y de argumentar a favor de algo, lo que lleva a la dimensión intersubjetiva del saber, sin embargo, el saber no se reduce a una representación subjetiva, ni tampoco a aserciones teóricas de base empírica; el saber implica siempre al otro. Además el saber adquiere una dimensión social central dado que es una construcción colectiva de naturaleza lingüística que deriva de discusiones e intercambios discursivos entre sujetos sociales. La idea de la argumentación se debe entender en un sentido amplio, dado que es una argumentación que excede la lógica proposicional.

Los exponentes de la teoría de la argumentación o de la comunicación, elaboran una idea de saber que vaya más allá del marco de las ciencias empíricas y de una concepción positivista del juicio la realidad. Proponen que los diversos tipos de juicio requieren exigencias de racionalidad y verdad pero no por ello, pertenecen a la clase de juicios de facto, el saber no se limitaría por tanto, al conocimiento empírico concebido por las ciencias de la naturaleza (Habermas, 1987).

Desde esta perspectiva, potencialmente el saber engloba diferentes tipos de discurso, sobre todo normativos: valores, prescripciones, otros en que el locutor, en una discusión, se esfuerza por demostrar la validez de éstos, aportando razones discutibles y criticables. Su validez no se limita a la adecuación del discurso respecto a los hechos, sino que responde más bien a unos acuerdos comunicativos propios de una comunidad de discusión.

Autores como Gadamer, Perelman, Ricoeur, Habermas, Rorty, Lyotard, entre otros, defienden una aproximación “argumentativa”, comunicacional o discursiva del saber, aunque de formas muy diversas, pero para Tardif y Gauthier la validez de la diversidad de los discursos, se construye por medio de un consenso racional en el que los interlocutores se esfuerzan por medio de la argumentación para superar los puntos de vista subjetivos que defendían inicialmente, pretendiendo que sus propósitos o acciones tienen una validez intersubjetiva y, para lograrlo, recurren a la ayuda de argumentos y contra-argumentos.

La sucinta revisión sobre los tres enfoques, permite evidenciar la complejidad del saber de los maestros. Aunque presenten notables diferencias entre ellos, tienen en común que relacionan la naturaleza del saber con las exigencias de racionalidad. Para una concepción, el saber se fundamenta con el pensamiento del sujeto racional; en la otra, en el acto de juzgar; y en la siguiente, en las argumentaciones o racionalizaciones.

La exigencia de racionalidad común a todas las concepciones, proporciona, una pista para las investigaciones sobre los saberes de los maestros dado que restringe el campo de estudio a lo que los actores presentan como argumentos y significados de las acciones que llevan a cabo. Pero esto no basta: “En este sentido, para hablar de “saber hacer” no basta con hacer bien una cosa; también es necesario que el actor sepa por qué hace las cosas de cierta manera, y tampoco basta con decir bien una cosa para saber de qué se está hablando” (Tardif y Gauthier, 2008: 328).

### **3.2.1 Racionalidad y saberes docentes**

Conocer las razones para actuar, según Tardif y Gauthier (2008), permite acceder a los saberes de los actores. Es una racionalidad que no se queda sólo en lo argumentativo, sino en un saber compartido, marco que hace posible la discusión y es donde se asientan las rutinas provenientes de la enseñanza, son saberes de acción: “son precisamente estos saberes comunes e implícitos los que constituyen

“la epistemé” cotidiana” (2008: 332) y que gran parte de estos tiene que ver con lo imprevisto, la incertidumbre, dilemas y conflictivos, situaciones que según Contreras (2002) no obedecen a reglas técnicas sino a la primacía de las competencias humanas de deliberación, reflexión y juicio.

Los actores al pertenecer a un ambiente de vida social están provistos de competencias sociales para actuar con sentido en las diversas situaciones sociales. Como señala Garfinkel, (2006) los actores sociales no son idiotas culturales, dependientes y determinados por estructuras sociales, el inconsciente o la cultura dominante. Al pertenecer a un medio de la vida social están dotados de habilidades extremadamente diversificadas, las cuales se manifiesta a través de determinados procedimientos y reglas de acción, que los actores utilizan para orientarse en diversas situaciones sociales y que les permiten avanzar en su autonomía profesional.

Los discursos y los actos se basan en los saberes que confieren un marco de inteligibilidad y de sentido a los propósitos de los sujetos. Al preguntarle a alguien sobre sus acciones y para que nos diga el por qué, tendrá que explicitar, mediante razones lo que le ha llevado a actuar, es decir, los saberes en los que se basa para actuar de tal forma. No se trata, dirá Tardif (2004), de propender a una hiper-racionalidad, sino a una racionalidad basada en un saber social, consiste en “la capacidad de elaborar razones, de darse motivos para justificar y orientar acciones” (Tardif y Lessard, 2005:333).

Por tanto, no se trata de una racionalidad técnica subordinada al conocimiento científico técnico, sino de rescatar la base reflexiva de la actuación docente a partir de la forma en que se abordan las situaciones problemáticas de la práctica (Contreras, 2002) y de los procesos de conversación reflexiva en la acción que el docente realiza cuando enfrenta problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos (Pérez, 1998; 2006).

Dado que los actores están dotados de racionalidad al actuar, hablar, pensar, dando razones organizadas para orientar y explicar su práctica, en el caso de los maestros, es una racionalidad dinámica, fluida y que no se evalúa según los cánones del pensamiento lógico y científico. Se trata de “aceptar el hecho de que la competencia de los actores sociales procede de una racionalidad inestable, fluida, que no obedece necesariamente a los cánones del pensamiento lógico y científico” (Tardif 2004:150).

Stenhouse (1991) y Schön (1993) se han convertido en los principales referentes en la literatura docente sobre la práctica reflexiva en oposición a los modelos de racionalidad técnica que consideran el currículum como modelos objetivos que no requieren del juicio crítico del docente o al profesor como un experto técnico. Se trata de un modelo constructivista que pone en el centro la interacción de los actores sociales con las situaciones específicas en que construyen su acción.

La idea de una racionalidad diferente a la técnica es lo que permite considerar los significados y las razones que los actores atribuyen a sus acciones, teniendo en cuenta que estos elementos de análisis necesarios no son suficientes, ya que no siempre se hace lo que se dice o no se corresponde con las condiciones objetivas que configuran la orientación de la acción, no obstante hace posible construir una articulación entre el discurso objetivante de las situaciones sociales y los discursos elaborados por los actores sociales implicados en la acción.

No obstante, la contribución de un saber asociado a una racionalidad en la concepción de Tardif y Gauthier (2008: 336) consiste en:

“...una base de conocimientos para la enseñanza, la cual reflejará los saberes de los practicantes; es decir, sus discursos y sus actos, pero en la medida en que los practicantes sepan por qué lo dicen y lo hacen. Esta base de conocimientos sólo podrá existir si se reconoce a los practicantes la capacidad de racionalizar su propia práctica, de nombrarla y objetivarla; en definitiva, de establecer sus motivos para actuar”.

Se trata de una lógica diferente que abandona la idea de que la enseñanza es una rutina mecánica de gestión, sino que se trata de un lugar donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora (Stenhouse, 1987, 1991). Por tanto, el profesor no puede ser un simple técnico que aplica rutinas aprendidas en su formación académica, necesariamente debe convertirse en un investigador en el aula, ámbito natural de su práctica donde experimenta estrategias de intervención adecuadas al contexto y situación (Pérez, 1998, 2000). Es por ello, que los profesores que son innovadores no se dejan llevar por un sistema de enseñanza dirigido al logro de productos de aprendizaje establecidos, sino que experimentan con situaciones de enseñanza con un mayor potencial educativo (Elliot, 1997).

La representación del saber docente propuesta por Tardif, Gauthier y Lessard, se basa por tanto, en una concepción diferente de racionalidad y que nos parece interesante para la base conceptual de nuestra investigación. Significa tener presente que los maestros son profesionales dotados de razón, como cualquier otro profesional y que por tanto, realizan juicios y toman decisiones en sistemas de acción complejos que son la clase y la escuela. Generalmente su comportamiento se rige por reglas, y sus pensamientos, juicios y decisiones, se basan en exigencias de racionalidad que pueden elaborar de inmediato y que guían su conducta.

El maestro orientado a alcanzar los fines pedagógicos propios de su trabajo, debe tomar ciertas decisiones en función de su contexto y de las contingencias que lo caracteriza (mantener el orden en la clase, enseñar una materia, etc.). Estas decisiones derivan de un juicio basado en los saberes del maestro; es decir, en las razones que lo han conducido a emitir tal tipo de juicio y, a actuar conforme a éste.

Este modelo evita, según Tardif y Gauthier (2008), caer en los excesos del “psicologismo” que desde bastante tiempo caracteriza la investigación sobre la enseñanza. Con respecto a la investigación, este modelo del actor conduce no

tanto a preocuparse de las “representaciones mentales” del maestro, sino en sus juicios, tal como éste puede expresarlos en propuestas, discursos en un contexto social, institucional y educativo concreto.

Los autores comentados aportan con una concepción de saber que es flexible y restrictivo:

“Nuestra definición del saber es a la vez flexible -porque no prejuzga en absoluto la naturaleza de las exigencias de racionalidad sino que se basa en aquello que los actores consideran como racional- y restrictiva, puesto que no acepta como saberes aquellos actos y pensamientos no racionales; es decir, lo que los actores hacen sin razón, o de los cuales son incapaces de explicitar y discutir los motivos” (Tardif y Gauthier 2008: 337).

Desde esta perspectiva, el saber no está en el sujeto sino en las razones públicas que este da para intentar validar, con y a través de una argumentación, un pensamiento, una propuesta, un acto, un medio. Como plantea Popper (1988), el saber posee cierta existencia objetiva, y que esta reside en las razones, los discursos, los lenguajes y las argumentaciones que se desarrollan para debatir sobre ideas y actos. Estas argumentaciones no dependen tan sólo de la persona que las enuncia.

### **3.2.2 Naturaleza y características del saber docente**

Para comprender conceptualmente el saber docente, es necesario distinguir algunas características que describen su naturaleza lo que supone, en primer lugar tener presente que su naturaleza es individual y social a fin de captarlo como un todo. Esto significa que el saber docente está íntimamente relacionado con el trabajo del docente en la escuela y en el aula. Es un saber no sobre el trabajo, sino del trabajo, es ahí donde toma cuerpo en sus múltiples expresiones simbólicas y prácticas. El saber se da en función del trabajo, condiciones, situaciones y recursos asociados a esas responsabilidades, por tanto, “los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas” (Tardif, 2004:160).

En segundo lugar, el saber docente, está integrado por diversos saberes, por tanto, es plural y más o menos coherente y proveniente de la formación profesional, disciplinaria, curricular y experiencial, están relacionados con las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica. Como se sabe en la formación de los maestros, se seleccionan los saberes producidos por las diversas ciencias, la tradición cultural y aquellos provenientes de la pedagogía (currículo, programas, métodos), se unen y pasan a ser los “saberes disciplinarios” que el maestro debe aprender y aplicar; no obstante, exista una división del trabajo entre los productores del saber y los ejecutores.

Si bien los docentes incorporan los saberes a su práctica, no están en condiciones de ser productores de saberes, porque no son parte de su definición ni del control de los saberes sociales que formarán parte del saber escolar, estos provienen de una cultura especializada y de otros agentes que dominan el campo de producción cultural. Además de no controlar la definición y selección de los saberes disciplinarios, los docentes tampoco controlan, según Tardiff y Lessard (2005) los saberes pedagógicos transmitidos por las instituciones formadoras de maestros, son más bien exteriores a ellos, dominan la práctica de la profesión pero no provienen de ella. Son saberes problemáticos y la cuestión de fondo es: “¿no será porque esas mismas relaciones implican siempre, en el fondo, una cierta distancia –social, institucional, epistemológica- que los separa y los enajena de esos saberes producidos, controlados y legitimados por otros?” (2005: 32).

En tercer lugar, el saber docente, es un saber diverso y heterogéneo no sólo porque proviene de diversas fuentes y se funda en la experiencia, sino por el lugar de los docentes ante los grupos intelectuales que producen y portan los saberes de la especialidad, este lugar se encuentra devaluado por la ejecución, por la aplicación de técnicas pedagógicas, por el saber hacer, ubicado al final de la división social del trabajo que va desde la noble tarea de producción y legitimación de los saberes y; de la formación en esos saberes.



Además, el saber docente, es diverso y heterogéneo por sus distintas fuentes: saberes relacionados con los *currículum*, los libros, las disciplinas, la propia experiencia, es decir, es de naturaleza diferente y proviene de fuentes variadas. Por ello, para Tardif (2004) más que establecer tipologías sobre la diversidad de los saberes del docente, dado que reflejan los postulados teóricos de sus autores, es más pertinente, construir categorías a partir de las que los propios docentes utilizan en su práctica cotidiana. Esta característica hace visible la naturaleza social de ese saber dado que este no proviene de ellos mismos, es más bien la expresión de diversos saberes procedentes de la sociedad, su formación, la escuela, otros.

Según Tardiff y Lessard (2005), el saber que moviliza el docente no sólo proviene de las ciencias, sino que son pedagógicos, entendido “como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa” (2005: 29).

La diversidad de saberes que maneja el docente y su progresiva adquisición en su formación y carrera profesional, plantean el problema sobre la forma en que los docentes organizan esos saberes y los jerarquizan, en este sentido se señala:

“...los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesional, pues esa experiencia cotidiana es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes” (Tardif, 2004:17).

En cuarto lugar, la temporalidad, es otra característica del saber, según Tardif (2004), esto implica que el docente aprende a dominar progresivamente los saberes necesarios de su trabajo y porque la inmersión previa como alumno en la escuela le hace adquirir creencias y prácticas sobre su oficio configurando su historia escolar.

Particularmente, en la indagación que se hace sobre el saber docente es necesario tener en cuenta según Tardif y Lessard, (2005:45) que son:

“...los saberes movilizados y empleados en la práctica cotidiana, saberes que proceden de ella, de una forma o de otra, y sirven para resolver los problemas de los docentes en ejercicio, dando sentido a las situaciones de trabajo que les son propias”.

Stenhouse (1987) plantea en cambio, que se trata de una relación compleja y conflictiva entre las aspiraciones educativas y los resultados que se le exigen al maestro, por ello, el docente traduce los principios para la práctica lo que hace posible su actuación y su capacidad para crear situaciones educativas, esto porque la enseñanza se lleva a cabo en contextos complejos y es en sí misma, una práctica compleja (Contreras, 2002), en esta línea adquiera un papel fundamental la idea de Stenhouse de que la forma de mejorar la actuación del profesorado es partir del análisis y la reflexión crítica sobre su práctica: “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica” (Stenhouse, 1991: 211).

Sin embargo, para Tardif y Lessard (2005) los saberes docentes no provienen de la práctica en el sentido de aplicarlos para conocerla mejor, sino se integran a ella, surgen, de acuerdo al ejercicio de sus funciones y de sus prácticas y los denomina “saberes experienciales o prácticos” y están fundados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, en el saber hacer y saber ser, se trata de la cultura docente en acción: “forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (2004:37). Se busca con esta concepción construir una racionalidad diferente de la actuación del maestro que se aleja de la racionalidad técnica.

Estos saberes son elementos constitutivos de la práctica docente que se articulan con los otros saberes anteriormente descritos y que dependen de la capacidad del docente para movilizarlos en su trabajo pedagógico y que si bien le tendrían que

otorgar un lugar en la producción de los saberes sociales, su saber es devaluado por los otros y significado como mero “trasmisor”.

No obstante, la devaluación a mero “trasmisor” se rompe a partir de lo que Schön denomina conocimiento en la acción que hace posible una construcción personal de habilidades y recursos con lo que el docente resuelve su práctica y que en ciertos momentos se hace consciente y puede ser perfeccionada. Esto no ocurre a través de la transmisión de teorías, sino contrastando los significados personales atribuidos a las prácticas y, a la revisión de la propia práctica en contraste con las ideas pedagógicas que la propia práctica desvela. Por ello, afirma Stenhouse, (1991) “el *curriculum*, está siempre en proceso de construcción y transformación”.

Ante la imposibilidad que tiene el docente de controlar los saberes disciplinarios, curriculares y de formación profesional, emerge una quinta característica del saber pedagógico como resultado de una estrategia que usa el docente: producir unos saberes prácticos, experienciales y por medio de los cuales, comprende y domina su práctica lo que le lleva a distanciarse de los adquiridos fuera de esa práctica (Tardif, 2004).

Esta denominación de saberes prácticos o experienciales para algunos aparte de contribuir a una explosión terminológica, genera cierta confusión e instala dudas acerca de su contribución a un mejor conocimiento del acto pedagógico, hace caer en la trampa de la dicotomía teoría-práctica (Carbonneau y Héту, 2008).

Para otros, más bien se trata de esquemas de percepción enraizados en la experiencia y que no constituyen saberes de la experiencia, sino que se trata de esquemas de percepción que permiten realizar una acción eficaz, mejor que pasar por los saberes y la reflexión porque la acción, es más rápida y mejor adaptada globalmente al conjunto de la situación (Perrenoud, 2008). Desde esta perspectiva predomina un enfoque desde la psicología cognitiva y como se reconoce: “todavía queda por hacer un inmenso trabajo para precisar y unificar estos conceptos, y

luego vincularlos con un enfoque más antropológico y sociológico del habitus” (Perrenoud, 2008: 363).

Sin embargo, en otro trabajo Perrenoud (1996), advierte que existen riesgos al usar los recursos cognitivos que se movilizan en una acción sólo en términos de saberes y conocimientos dado que ambos términos son intercambiables. Se trata más bien de abordar las competencias que engloban los saberes pero que no sólo se reducen a ellos ya que estas son capacidades de acción, que tienen relación con los saberes teóricos y que no son de dependencia, sino al contrario son críticas, pragmáticas y hasta oportunistas.

No se trata, según Perrenoud (2008) en una línea opuesta a Tardif de “darle la espalda a los saberes”, porque las competencias movilizan saberes. Presenta otra propuesta para comprender el conocimiento tácito de la práctica del profesor, relativizando el papel de los saberes refiriéndolo al conjunto de recursos que se movilizan en torno a un conjunto de tareas, siguiendo a Le Boterf (2010): señala que:

“La actualización de lo que se sabe en un contexto singular (marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, las obligaciones temporales, recursos...) es reveladora del “paso (pasaje)” a la competencia. Ella se realiza en la acción”. (Perrenoud, 2008:3).

Más bien, este autor está interesado en desarrollar las competencias desde la escuela y evaluarlas en la formación inicial, de “unir constantemente los saberes y su puesta en práctica en saberes complejos. Lo que vale tanto en el interior de las disciplinas como en el cruce entre ellas” (Perrenoud, 2008:4).

De esta forma, se relativiza el papel de los saberes por las diversas facetas que presenta: se trata de una relación entre saberes sabios y científicos, saberes científicos y saberes de la experiencia, demostrando que estos no son opuestos ya que el saber científico investiga y busca objetos desde la experiencia y señala que: “la verdadera distinción es entre saberes sabios y saberes de sentido común.

Tanto uno como el otro se enraízan en la experiencia humana, pero de forma diferente” (Perrenoud, 1996:142).

Las condiciones cotidianas del ejercicio de la labor docente no se relacionan con problemas abstractos ni técnicos que requieran de modelos para su comprensión, se trata más bien de situaciones concretas que no requieren de conceptualizaciones acabadas pero exigen habilidades personales y capacidad de improvisación para enfrentar situaciones específicas. De acuerdo a Tardif, esto haría que los docentes desarrollarán las disposiciones adquiridas en la práctica y por la práctica, ciertos estilos de enseñanza, de personalidad del enseñante la conformaría el *habitus*, es decir, una manera de saber ser y saber hacer de profesionales que se validan por lo cotidiano. Para Pimenta y Ghedin (2002: 20) los saberes de la experiencia son los que profesores producen: *“no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelo seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”*.

La actividad educativa se construye a partir de una red de interacciones con otras personas y en las que se combinan símbolos, valores, sentimientos y actitudes, no se trata por tanto de una acción sobre un objeto de conocimiento, implica más bien una práctica en la que el docente lleva a cabo su capacidad de establecer relaciones con otras personas en el contexto de una institución que tiene normas, obligaciones que le lleva a comportarse en un buen hacer en la práctica de la enseñanza y de lo que conlleva su profesión.

Tardif y Lessard (2005:38-39) los saberes experienciales proporcionan certezas relativas a los profesores sobre el contexto de su trabajo en la escuela y facilitan su integración, en este sentido se opone a Perrenoud (2008) ya que establecen una diferencia entre los saberes de la experiencia y los saberes que se originan en lo saberes sabios. Los primeros se orientan hacia tres “objetos” que no son de conocimiento, sino que son la propia práctica y se revelan por medio de ella, son las condiciones de la profesión:

- Las relaciones e interacciones que establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica.
- Las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse su trabajo.
- La institución, en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversificadas.

Estos saberes experienciales no son sólo de carácter subjetivo, sino que son compartidos con los compañeros, confrontados con otros saberes producidos por la experiencia colectiva de los otros docentes y, capaces de proporcionar una respuesta a los problemas. Es en la relación con los colegas, en los espacios de reunión para abordar situaciones pedagógicas: “en tales situaciones, los educadores se ven empujados a tomar conciencia de sus propios saberes experienciales, cuando deben transmitirlos y; por tanto, objetivarlos, para sí mismos, o para sus colegas” (Tardif y Lessard, 2005:40).

A diario los docentes comparten sus saberes: estrategias didácticas, recursos educativos, modos de hacer y de organizar el aula, informaciones sobre sus alumnos y familias, comparten un saber práctico sobre su actuación.

“La colaboración entre docentes de un mismo nivel de enseñanza que construyen un material o elaboran pruebas juntos y las experiencias de enseñanza en equipo también forman parte de las actividades de distribución de los saberes” (Tardif y Lessard, 2005:40).

La relación de los saberes experienciales con los disciplinarios, curriculares y propios de la formación profesional hace posible una cierta objetividad de los primeros y lleva a una evaluación de los segundos, mediante su implementación en medio de las condiciones limitadoras de la experiencia: “Los profesores no rechazan por completo los otros saberes; por el contrario, los incorporan a su práctica, traduciéndolos a categorías de su propio discurso” (Tardiff y Lessard, 2005:41).

En ese contexto, los saberes experienciales son el núcleo central del saber docente: “los saberes experienciales no son saberes como los demás; están formados, en cambio, por todos los demás, pero traducidos, “pulidos” y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia” (Tardif y Lessard, 2005:41).

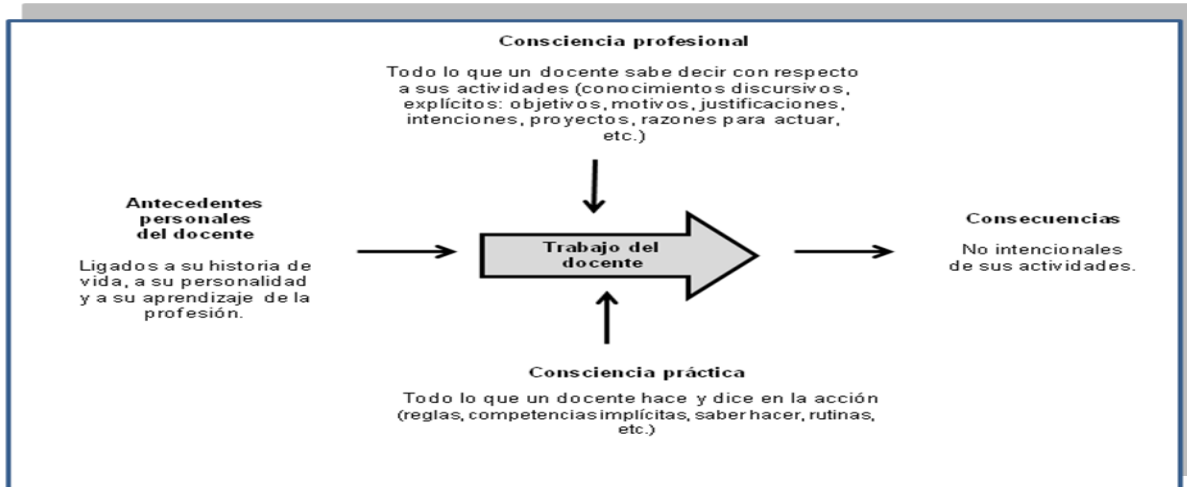
La realización de diversas investigaciones de educación sobre las características de los saberes que poseen y utilizan los profesores, ha contribuido, tal como señala Latorre (2000) a poner en evidencia que los saberes asociados a la práctica educativa son diversos, tanto en su naturaleza epistemológica (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991; Porlán, 1997), de sus contenidos, como de su potencial de explicitación; y que, dadas tales diferencias, dichos saberes se relacionan de manera diferenciada con la acción práctica.

A partir de la consciencia práctica, entendida por Tardif y Gauthier (2008) como todo lo que el docente sabe hacer y decir, se ve reflejado en el saber experiencial del maestro, y es:

“...un saber compuesto, en el que están presentes conocimientos discursivos, motivos, intenciones conscientes, etc., así como competencias prácticas que se revelan especialmente a través del uso que el docente hace de reglas y recursos incorporados a su acción” (2008:157).

La forma en que se organiza ese saber experiencial se ve reflejado en el siguiente diagrama n°4.

#### Diagrama n° 4: Práctica y conciencia profesional



Fuente: Tardif y Gauthier, 2008: 158).

### 3.2.3 Los saberes provenientes de la práctica

Como se ha visto la expresión saber pedagógico o saberes pedagógicos ha sido usado por diversos autores en el sentido de aquellos conocimientos asociados a la práctica profesional cotidiana. Para Legendre (1988) el saber es un conjunto de conocimientos profundos adquiridos por un individuo gracias al estudio, la observación y a la experiencia que para ser fructíferos no deben ser de forma fragmentaria sino constituirse en un todo organizado y estructurado. Para Beillerot (1998) el rasgo distintivo de este saber, es su potencial de actualización en las situaciones y en las prácticas.

A partir de la relación entre currículo y profesores, se pueden encontrar para algunos autores mayores precisiones sobre el saber pedagógico. Con respecto a los niveles de concreción del currículo, se ha dicho que el docente como responsable de su implementación en el aula, recibe externamente un conocimiento “*erudito*” o un “*saber experto*” por medio de los Planes y Programas para cada nivel educativo. El docente, por tanto, según, Chevallard, (2005:5), tiene la misión de “saber organizar el conocimiento sabio o del experto en un conocimiento pedagógico que provoca aprendizajes disciplinarios”.



De esta forma, el *currículum* entendido como práctica y como componente sistémico de la institución escolar, constituye un saber fundamental que todo docente ha de manejar; “el curriculum moldea a los docentes pero es traducido en la práctica por ellos mismos”, (Gimeno, 1995). Sin embargo, no se trata sólo de entender cómo los profesores trasladan a la práctica el currículum, sino cómo aportan sus propios significados (Grundy, 1991; Gimeno, 1995, 2012). Esto supone considerar la escuela como espacio en que se reconstruye el conocimiento desde un *currículum* impuesto desde fuera.

Si el saber es situado en un contexto histórico, cultural y social, los saberes sobre la práctica docente, se han de hacer desde el contexto de una institución escolar por lo cual le otorga unas características específicas. Si bien se relativiza la autonomía de los profesores pues están dadas ciertas condiciones de trabajo (horarios, recursos, características de los alumnos, estilo de gestión del establecimiento, entre otras), sin embargo, los docentes consiguen manejarlos y en algunos casos, forzarla y diseñar el contenido desde su propia actividad (Gimeno, 1995).

Tardif, Lessard y Lahaye (1991), proponen una concepción de un docente que construye saberes, los modifica y los moviliza en la práctica pedagógica. No se trata de alguien que aplica conocimientos creados por otro o que está determinado por mecanismos sociales, es alguien que asume su práctica desde el sentido que el mismo le atribuye y desde la actividad que estructura y orienta. En esta misma línea, Gauthier (1998:339) aborda el saber de los profesores como expresión de una razón práctica: “*essa razão prática depende muito da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação*”.

Por tanto, el profesor no es un mero aplicador de los saberes producidos por otros y tampoco depende de un proceso de reflexión constante que le lleve a recurrir a los saberes derivados de su formación profesional.

Maglaive (1990) interesado más bien en el problema de la adecuación entre el conocimiento y la acción, asume un enfoque denomina “uso del conocimiento”, para examinar la relación entre el conocimiento teórico, conocimiento práctico, conocimiento procedimental y experiencia. En relación a los saberes teóricos, señala que corresponden a saberes de naturaleza teórico-especulativa; que no se orientan a operar directamente en la práctica; que son de orden declarativo; y que han sido adquiridos a través de la formación académica, en este tipo de saber se encuentran también los saberes procedimentales, cuya finalidad es regular, orientar y organizar la operacionalización de la acción en la práctica, sin llegar a intervenir directamente en ella.

En la misma línea de saberes teóricos, Altet (2008) distingue saberes a enseñar y, saberes para enseñar; entre los primeros están los saberes disciplinares propios de las ciencias y de la didáctica y que van dirigidos a los alumnos; en los segundos se encuentran aquellos saberes pedagógicos propios de las diferentes disciplinas y los saberes de la cultura enseñante.

Los saberes prácticos, de naturaleza práctico-empírica, son según Malglaive, saberes que han sido adquiridos a través de la experiencia profesional y en situaciones concretas de trabajo, se orientan a aportar información que proviene directamente de los procesos prácticos desarrollados y buscan mejorar la eficacia futura de la acción; su validez se asocia al logro alcanzado en situaciones específicas y a sus resultados en el contexto particular en que se producen.

Para Charlot (2006:104) los saberes prácticos son saberes ligados directamente a la práctica: “que valen por su pertinencia frente a la práctica, es decir, por su capacidad de servir de instrumento para servir a un fin perseguido”. Altet (2008:35) por su parte, distingue, los saberes-sobre la práctica o saberes-sobre el cómo hacer; y por otra, a los saberes-de-la práctica o saberes-de-la experiencia, los que son el resultado de la acción exitosa y que permanecen frecuentemente implícitos.

Schön (1987) por su parte, destaca la distancia que existe entre los saberes sobre la práctica y la práctica efectiva, el insuficiente potencial explicativo que tienen, así como su incapacidad para normar los saberes respecto al ejercicio concreto de una acción en un contexto práctico. Dado el carácter contingente y problemático de la acción práctica y, de la necesidad de recurrir a cierta improvisación, inventando, probando, ensayando estrategias emergidas que surgen “de la propia cosecha” del práctico, se trata de un saber asociado a la práctica que para Latorre (2002), no se refiere a una racionalidad técnico-instrumental de orientación positivista, sino a una racionalidad distinta, fundada en la práctica, en las demandas que surgen y en la elaboración de respuestas pertinentes a esas demandas. En este sentido, Latorre (2000:430) destaca que en este enfoque se reconoce un rasgo primordial de la forma en que se construye en saber docente:

“...el carácter contingente, problemático, inestable y múltiple del contexto donde tiene lugar la acción práctica del profesor; la existencia de “zonas de indeterminación” práctica, la singularidad que comporta cada situación y la incertidumbre que todo esto provoca en el práctico”.

Desde otra perspectiva, se ha llamado la atención sobre un cierto enfoque romántico con respecto a un tipo de profesionalismo práctico desarrollado por medio del cual los profesores pueden aprender desde la reflexión, porque no todo conocimiento práctico es educativamente beneficioso o valioso socialmente. No obstante para Foucault (1987: 207) el saber pedagógico se expresa más bien a través de un discurso sobre este y, que es un discurso pedagógico: *“Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática pode definir-se pelo saber que ela forma”*.

Latorre (2000:431), siguiendo a Vermesh y Maurel (1997), advierte que si bien el profesor es reconocido como actor-agente capaz de “crear” saber de la práctica, no puede producir saber-sobre-la-práctica, a menos que pueda tomar cierta distancia respecto de su acción y se transforme en investigador de la misma. En

este mismo sentido, Villiers (1996) señala que los saberes de la práctica pueden llegar a ser explicitados por los profesores, a través de un discurso cuyo contenido refiera sobre el cómo hacer o cómo ha sido hecha un acción, presentando los procedimientos, consideraciones, decisiones, recetas y técnicas empleadas; un discurso que da cuenta de los saberes de la práctica e ilustra la acción, pero que difícilmente, puede ser explicativo del porqué de la acción realizada.

Para Bourdieu (1972:209) la existencia de una práctica corresponde al concepto de “*habitus*”, entendido este como: “un conjunto de esquemas que permiten engendrar una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin jamás constituirse en principios explícitos”. Se trata de un saber que corresponde a un sentido práctico; un saber totalmente presente en el presente y en las funciones prácticas, que ignora los principios que la guían y las posibilidades que encierra y que no pueden descubrir (tales principios) más que convirtiéndolos en acto, desplegándolos en el tiempo (Bourdieu, 2003).

En otra línea, Le Ny (1994), mencionado por Latorre (2000), a partir de las investigaciones sobre psicología cognitiva acerca del pensamiento del profesor, distingue entre saberes explícitos y saberes implícitos. En los primeros identifica los saberes procedimentales y los saberes declarativos o explícitos. Los saberes procedimentales se caracterizan por constituirse “a propósito de” un objeto, los saberes declarativos se formulan a una cierta distancia del objeto y son independientes de él. Latorre comenta que en esta conceptualización subyace la idea de que el carácter declarativo de un saber expresa la vinculación existente entre la posesión de dicho saber, su verbalización y su objetivación, por parte el propio actor, pudiendo ser formalizado dicho saber en un discurso constituido, más asociado con un carácter teórico que con uno de carácter práctico.

Los saberes implícitos son aquellos cuya condición alude a un carácter no declarativo, definido desde la doble perspectiva de la acción y el lenguaje. En esta línea están los aportes de Vermesh (1997), sobre la opacidad de este saber al

actor, es decir, el hecho de que para hacer no hace falta saber qué se sabe hacer; y, desde esta perspectiva, se concibe que la acción desarrollada no responde siempre a una decisión voluntaria o deliberada del sujeto; es el caso, donde el saber que opera en la acción permanece oculto al propio actor y contenido implícitamente en la acción, a esta categoría corresponden los saberes prácticos o provenientes de la acción, como un sistema socio-técnico que opera en la acción (Malglaive, 1990) y de los cuales, el actor no posee clara conciencia (Altet, 2008) porque a juicio de Perrenoud (2002:142) se trata del inconsciente práctico y de los recursos cognitivos inconscientes que se movilizan en una extraña alquimia con el *habitus* dado que, según LeBoterf, la “gramática generadora de las prácticas” no es una gramática formalizada.

En esta categoría se encuentra para Malglaive (1990:159), el *saber-hacer*, un saber que está conformado por un repertorio de actos o rutinas de acción “disponibles por haber sido aprendidos (de cualquier manera que sea) y experimentados” pero que no necesariamente son conscientes para el actor.

Según Villiers, (1996); Porlan, Rivero y Del Pozo (1998), se trata de un conjunto de saberes que están fuertemente enraizados en la acción situada en contextos muy específicos, lo que lleva a considerarlos como saberes locales.

Se puede identificar, según Porlán, Rivero y Del Pozo (1998), otro grupo de tipos de saberes a partir del contexto en el cual ha tenido lugar el aprendizaje: saber de la experiencia y saber de sentido común. Ambos saberes, corresponden a un conjunto de ideas conscientes que los profesores asocian al ejercicio de su acción; manifestadas como creencias, principios de actuación, imágenes; que no poseen un alto grado de organización interna, puesto que provienen del ámbito del conocimiento cotidiano

El saber de la experiencia, según Villiers (1996) es un saber que no ha sido adquirido como resultado de un programa formal de enseñanza; es un saber que no es sistematizado sino que corresponde a un tipo de saber práctico, articulado a

partir de episodios vividos por el docente ya sea como alumno o profesional y que él considera personalmente significativos; en suma, corresponde a un conjunto de apreciaciones que han sido adoptadas, pero no sometidas a crítica profesional alguna.

Con respecto al saber del sentido común, Panoff y Panoff (1975), expresa que es una forma ingenua de ver las cosas; explícitamente contraria e independiente de toda formulación teórica, pero que por lo mismo permite inferir la existencia de una resistente teoría implícita en su base.

Una perspectiva diferente de los saberes prácticos es la que aporta Malglaive (1990) con su concepto de “saber en uso”, por la fuerza articuladora que tiene al aglutinar los diversos saberes que posee el docente y su práctica.

Desde ese enfoque, el “saber en uso” se comprende como un sistema de representación de los saberes articulados que contiene objetos, situaciones o fenómenos y; dispositivos de tratamiento de dichos objetos, situaciones o fenómenos, organizados que se desarrollan en la práctica. El “saber en uso” como un sistema de representación está compuesto por imágenes y significaciones asociadas a aspectos cognitivos y, a conductas sociales que son compartidas por un grupo, según Moscovici (1986), Doise, (1991) y Malglaive (1990) y que dan cuenta de tres campos: el del saber; el del valor; y el de la acción (Laplantine, 1989).

Para Latorre (2000:422) se trata de “saberes que articulados entre sí, según las características de la propia práctica que el profesor realiza y la dinámica del acto educativo específico” dan cuenta de lo que denomina “saber pedagógico en uso” que el profesor elabora y actualiza en el ejercicio de su práctica. En este sentido, sigue a Shulmann (1989:12) al señalar que el “conocimiento de base” está:

“...asociado a la enseñanza y los procesos de razonamiento y acción pedagógica, se trata de un constructo articulado por el conjunto de habilidades básicas que requiere un profesor, con el

objetivo de lograr una enseñanza efectiva, es decir las habilidades, modos de hacer o principios de acción que están presentes en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes”.

Este “conocimiento de base” se articula a partir de diversos tipos o categorías de conocimientos que fueron presentados en la primera parte de este marco teórico. De acuerdo a Latorre (2000:423), las investigaciones realizadas por Gauthier (1998) muestran que la gestión de la clase, es la base de conocimientos profesionales del profesorado porque: “es el conjunto de los saberes, conocimientos, habilidades y actitudes que un profesor requiere para desarrollar su trabajo de manera eficaz en una situación de enseñanza dada; cuyo fundamento se encuentra situado en el contexto del acto pedagógico”.

El “saber en uso”, según Latorre tiene una doble dimensionalidad, por una parte es personal y social por la elaboración personal que hace el sujeto y que está enraizada en situaciones concretas y específicas, siendo un saber compartido y reconocido como específico por un grupo socio-profesional determinado y; por otra, desde su naturaleza, el “saber en uso” es teórico y práctico porque es el resultado de los aprendizajes realizados en la etapa de la formación académica y; por los aprendizajes alcanzados por medio de la experiencia en el ejercicio de la práctica profesional cotidiana.

Por tanto, para Latorre (2000) el “saber en uso”, es la articulación resultante de la combinación de los distintos saberes pedagógicos que posee el profesor, asociados y actualizados en el ejercicio de su práctica pedagógica cotidiana, de acuerdo a las características de la situación pedagógica específica; saber que al mediar entre los saberes asociados a la práctica y las acciones de la práctica concreta, se articula en la intersección que se produce entre dicho cuerpo de saberes pedagógicos y las características de la propia práctica pedagógica. Las configuraciones que puede adquirir el “saber pedagógico en uso” son múltiples dado los diversos tipos de saberes pedagógicos, prácticas diversas y formas de relaciones entre estos.

Como se ha comentado, el “saber pedagógico en uso” no siempre es explícito dado que es un saber que se construye desde una inmersión en la práctica y, por tanto, no existe como un discurso constituido para el docente, porque su significación se enraíza desde el contexto en que se genera.

Por ello, es necesario según Latorre hacer visible el “saber en uso” del docente, desde el discurso pedagógico, pero como expresión de su práctica pedagógica la que refleja las situaciones pedagógicas que estructuran los actos pedagógicos del docente. Accediendo al objeto del saber, tanto desde la representación contenida en el discurso pedagógico como desde la explicitación operatoria de dicho saber contenida en la acción.

Para Tardif (2004: 80) se trata de saberes pragmáticos:

“...no refieren a conocimientos, en el sentido usual del término, sino más bien a representaciones concretas, específicas, a prácticas orientadas al control de situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos en contexto. Se trata de saberes pragmáticos, en el primer sentido de la palabra; esto es, de aquellos que se han forjado en contacto con ‘las mismas cosas’, es decir, con las situaciones concretas del oficio de maestro”.

La descripción, reconocimiento y apropiación del propio “saber pedagógico en uso” por parte del propio docente, según Latorre (2000), sería lo que hace posible pasar de un saber implícito y práctico a un saber explícito y referido a la práctica como objeto; lo que implica la posibilidad de objetivar, articular, transmitir y transferir dicho saber más allá del contexto inmediato de su producción. La apropiación del “saber pedagógico en uso”, requiere de ciertas competencias del docente para analizar reflexivamente su propia práctica pedagógica y articular un relato o discurso que dé cuenta de ese saber, según Chené, mencionado por Latorre (2000:434) las competencias en juego son las siguientes:

1. Cierta aptitud lingüística para expresar y comprender categorías analíticamente;
2. Una disposición a comprometerse en la construcción de un relato;



3. La capacidad de imaginar una situación distinta a la existente, es decir, de imaginar el advenimiento del cambio;
4. Capacidad para advertir y comprender la complejidad presente en cada situación pedagógica.

Por ello, se requiere de:

“...la elaboración de un relato centrado en la descripción y comprensión de la propia práctica pedagógica, sus dimensiones y características, es posible para el profesor, develar cuáles y cómo son los saberes poseídos y actuantes, y las características de las acciones realizadas en el contexto de su propia práctica; así como, de las relaciones que él mismo ha establecido entre sus dichos saberes y su práctica”. Latorre (2000:422).

Realizar un trabajo de estas características, hace posible que el docente se convierta en un agente pedagógico y en un investigador de su propia práctica cotidiana: “mediando un trabajo de distanciamiento crítico, problematización, ensayo de nuevas alternativas, evaluación de resultados y retroalimentación del capital de su “saber pedagógico en uso” (Latorre, 2000:423).

En su tesis de doctorado, Latorre identifica en su marco teórico tres tipos de saberes que se describen en la siguiente tabla n° 9.

Tabla nº 9: Caracterización de los distintos saberes pedagógicos

Saber de Sentido Común	Saberes de la Experiencia	Saberes Prácticos	Saber-Hacer	Saberes Teóricos	Saberes procedimentales
<p>Se presenta como disociado de toda teoría.</p> <p>Comportar las maneras de pensar del mundo profano.</p> <p>Reposa sobre preconociones que son transferidas al ámbito del saber profesional del profesor.</p>	<p>Proveniente de la trayectoria personal y/o profesional vivida por el profesor.</p>	<p>Enraizado en la experiencia práctica y asociado a los procedimientos, las reglas y condiciones necesarias para obtener ciertos efectos estimados deseables.</p> <p>Considera como contenidos los referentes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planes y programas escolares.</li> <li>- Características del contexto escolar.</li> <li>- Características de la institución en particular.</li> <li>- Características de la tradición pedagógica de los profesores.</li> <li>- Características del alumno.</li> <li>- Aspectos didácticos y pedagógicos específicos de la disciplina a enseñar.</li> </ul>	<p>Experiencia global adquirida en el ejercicio de la práctica.</p> <p>Se manifiesta en la producción de actos prácticos, con dirección y destreza.</p> <p>Considera como contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los planes y programas escolares.</li> <li>- El contexto escolar y las características de la institución en particular y la tradición pedagógica.</li> <li>- Características del alumno.</li> <li>- Características didácticas y pedagógicas específicas de la disciplina.</li> </ul>	<p>Fundamento de la acción, aunque no está directamente ligado a ella. Su objetivo es aportar al conocimiento de la realidad.</p> <p>Considera como contenidos aspectos referidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación</li> <li>- El contenido disciplinar a enseñar.</li> </ul>	<p>Estructura organizada de saberes prácticos orientados a un procedimiento de acción.</p> <p>Se asocia a conocimientos acerca de la realidad sobre la cual opera la acción y a conocimientos teóricos.</p> <p>Considera como contenidos los referidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos didácticos y pedagógicos específicos del contenido a enseñar.</li> </ul>

Fuente: Latorre (2002: 90).

Tardif y Lessard (2005) relevan la complejidad que asumen los saberes pedagógicos como resultado de la racionalización e instrumentalización del trabajo docente, por las medidas de eficiencia en la organización del trabajo lo que pone en tensión los saberes utilizados por el docente y los modelos de estandarización de la aplicación de esos saberes. Esto es manifiesto en la naturaleza que subyace en una sociedad industrial y en otra en que el cambio tecnológico imprime un nuevo sello a los tipos de saberes según las características de las formas de trabajo basada en objetos materiales o aquellas que tienen como centro los seres humanos. La diferenciación se puede apreciar en la siguiente tabla n° 10.

**Tabla n°10: Comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente en el ámbito de las tecnologías.**

	<b>Tecnologías industriales sobre los objetos materiales.</b>	<b>Tecnologías interactivas en la escuela con seres humanos.</b>
<b>Base de conocimientos</b>	Basadas en las ciencias naturales y aplicadas.	Basadas en las ciencias humanas y en las ciencias de la educación, bien como en el sentido común.
<b>Naturaleza de los conocimientos en causa</b>	Saberes formalizados, propositivos, evaluados, unificados.	Saberes no formales, movedizos, problemáticos, plurales.
<b>Dominio de la actividad técnica</b>	Lidian con causalidades, funcionamientos regulares, clases de objetos, series.	Lidian con relaciones sociales o con individuos, y con relaciones que presenten irregularidades; se confrontan con individuos y particularidades.
<b>Ejemplos de fenómenos sobre los cuales actúan las tecnologías</b>	Procedimientos mecánicos, sistemas de "travagem", o funcionamiento de una culatra, o tratamiento de un residuo etc.	La orden en la clase, la "motivación" de los alumnos, el aprendizaje de los saberes escolares, la socialización, etc.
<b>Naturaleza de las tecnologías</b>	Se presentan como un dispositivo material que engendra efectos materiales.	Tecnologías generalmente invisibles, simbólicas, que engendran creencias y prácticas.
<b>Control sobre el objeto</b>	Permiten un alto grado de	Permiten un bajo grado de

	determinación de su objeto.	determinación de su objeto.
<b>Ejemplos de técnicas concretas</b>	Friccionar, triar, reunir, amontonar, etc.	afagar, amenazar, entusiasmar, fascinar, etc.

Fuente: Tardif y Lessard (2005: 100).

El conocimiento proveniente de las ciencias humanas es formulado en un lenguaje impreciso y por tanto, movedizo y plural a diferencias de los conocimientos que tienen su origen en las ciencias naturales y aplicadas que les confiere un saber tecnológico poderoso con un control instrumental sobre las tareas del trabajo que realizan. Los profesores, en cambio, manejan saberes que tienen su origen en el sentido común, la experiencia, las creencias y las ideologías, en palabras de Tardif y Lessard (2005: 264):

“...utilizan en el día a día de sus actividades, conocimientos prácticos sacados de sus vivencias, saberes de sentido común, competencias sociales. Sus técnicas no se fundamentan absolutamente en las ciencias, pero sí en los saberes cotidianos, sociales, en el lenguaje natural. Los pocos conocimientos científicos utilizados -por ejemplo, algunas ideas inspiradas en la psicología infantil- se insertan en las prácticas, creencias y discursos que nada tienen de fundamentación científica”.

La trayectoria de la comprensión de los saberes docentes, ha sido abordarlos más bien como aquellos que sirven de base para la enseñanza y que se pueden entender, como aquellos saberes que movilizan los buenos profesores en la gestión de la clase y de la materia y; desde una perspectiva más amplia, se pueden entender como aquellos saberes que fundamentan la enseñanza.

En un concepto amplio, para Tardif y Lessard (2005), el saber docente engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades y las actitudes de los docentes y lo que se ha denominado el saber, el saber hacer y saber ser. Si bien, como se ha visto, existen variadas tipologías relativas al saber de los profesores, según Tardif, presentan dificultades importantes por su diversidad, por la fragmentación de la idea de saber que hacen, desarticulando una comprensión de los saberes como un todo. La dificultad principal está en que se basan en elementos diferentes, haciéndolas incomparables entre sí. Por ejemplo las que proponen: Bourdoncle (1994) que aborda los fenómenos sociales; Shulman (1986) y Martineau (1997), los analizan en relación a

principios epistemológicos; Martín del Pozo (1994), Raymond (1993) y Gauthier, (1998) se refieren a corrientes de investigación y; Paquay *et al.*, (2008) a modelos ideales.

Si bien gran parte de los enfoques sobre el conocimiento que está a la base del saber pedagógico del profesor, surgen y se actualizan desde la relación pedagógica que se da en la sala de clases con sus estudiantes, están también las interacciones que sobre estas mismas realidades, lleva a cabo con los docentes entre ellos y por medio de las cuales construyen saberes pedagógicos, en la línea de lo que Shulman denomina conocimientos de contenido: disciplinar, pedagógicos generales, curriculares, pedagógicos, del alumno y sus características, del contexto educacional y; de los fines de la educación, sus propósitos y valores.

Van der Maren (1990), mencionado por Tardif y Gauthier (2005), señalan que la acción pedagógica, requiere de un amplio campo de habilidades que relacionan con un contexto característico de la situación educativa que se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Una persona (adulta) que se supone que sabe
2. Tiene contactos periódicos
3. Con un grupo
4. De personas (niños) que se considera que aprenden
5. La presencia del adulto es obligatoria
6. Para enseñarles
7. Un contenido socialmente determinado
8. Mediante una serie de decisiones tomadas en una situación de urgencia.

Las características anteriores sintetizan de cierta forma ese “saber enseñar” y muestran que el maestro debe ser capaz de: asimilar una tradición pedagógica transformada en hábitos, rutinas y trucos propios del oficio; poseer una competencia cultural propia de la cultura común y de los saberes cotidianos que comparta con sus alumnos; dialogar y discutir y hacer valer su punto de vista; expresarse ante sus alumnos con cierta autenticidad; dirigir una clase con

sentido estratégico a fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, al tiempo que negocia su papel y; de identificar ciertos comportamientos y modificarlos en cierta medida.

El “saber enseñar”, según Tardif y Gauthier, desde la perspectiva de sus fundamentos en la acción remite a una pluralidad de saberes que de cierta forma constituyen una “reserva” a partir de la cual el maestro extrae sus certezas, modelos simplificados de realidad, razones, motivos y argumentos para validar sus propios juicios en función de su acción.

No se puede desconocer que durante la acción los juicios de los maestros pueden ser instantáneos o parecer más bien fruto de la intuición que del razonamiento; pero la deliberación no tiene que ser necesariamente entendida como un proceso largo y consciente. Por otra parte, la intuición intelectual puede ser el reflejo más bien de procesos de razonamiento convertidos en rutinarios e implícitos a fuerza de repetirse.

“Cuando el maestro actúa está obligado a tomar decisiones y a tomar determinadas opciones, éstas se derivan de juicios profesionales que no se limitan a hechos, es decir, a un saber empírico. El maestro se basa en varios tipos de juicios para estructurar y orientar su actividad profesional” (Tardif y Gauthier, 2005: 341).

Se dan tres importantes consecuencias conceptuales a partir de lo señalado por estos autores: primero, la relación entre el saber docente y su actividad no puede ser transparente totalmente ni de dominio completo por la distancia que se observa entre la plena consciencia de las implicancias de la acción y la acción misma; segundo, el docente posee competencias, reglas, recursos que incorpora a su trabajo sin tener clara consciencia de ello y existe distancia entre su saber hacer y su saber discursivo; tercero, la historia de vida del docente, personalidad y carrera están presentes en los fundamentos motivacionales de su acción y de sus consecuencias.

Es expresión de cierta forma de lo que Giddens (1993) denomina las limitaciones del conocimiento de nosotros mismos, de nuestro entorno social y de las consecuencias no previstas de nuestras acciones. Lo que hace necesario distinguir entre la conciencia práctica y la conciencia discursiva. La conciencia discursiva es la capacidad de expresar con palabras las cosas y la conciencia práctica es lo que sólo hacen los actores y no implica la capacidad de expresar lo que hacen con las palabras (Ritzer, 1993).

Algunas de las interrogantes desafiantes y provocadoras que surgen desde un acercamiento que considere la naturaleza del saber del docente y su función en la producción de saberes pueden formularse de la siguiente manera: ¿cuáles son los saberes de los profesores (conocimientos, competencias, habilidades, actitudes) que utilizan en su trabajo diario para desempeñar sus tareas? ¿Qué tipo de saberes producen, utilizan y aplican? ¿En qué contexto y sistema de relaciones construyen esos saberes?

Como se sabe, existen dificultades para responder estas y otras interrogantes, porque no existen muchos estudios dirigidos a los saberes de los profesores, se trata de un campo nuevo de investigación y algo inexplorado por las ciencias de la educación y, por tanto, es necesario plantear algunas respuestas y líneas posibles de investigación a partir de algunos trabajos de investigación realizados.

Abordar por tanto, la naturaleza y las características del saber de los profesores no significa que se entienda este como algo separado de otras dimensiones relacionadas con la enseñanza: lo social, organizativo, humano y, todo aquello que implica el trabajo de los docentes en las realidades en que se desempeñan. En el ámbito del trabajo profesional no se puede entender este sin relacionarlo con los condicionantes y contexto de trabajo, como expresa Tardif (2004: 10):

“...el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con sus experiencias de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro”.

### 3.2.4 Construcción del saber pedagógico por los docentes

Tardif (2004) propone una perspectiva que nos parece atractiva para abordar el saber docente desde un modelo que combine la naturaleza y diversidad de ese saber con su origen social como una forma de superar el pluralismo epistemológico presente y acercarse a una comprensión de la diversidad del saber docente.

En este sentido es fundamental unir la trayectoria que recorren los profesores para construir los saberes que utilizan en su práctica profesional cotidiana, el modelo propuesto es una tipología para identificar los saberes docentes que se presenta en la siguiente tabla n° 11 y que, en vez de compartamentalizarlos en saberes disciplinarios, pedagógicos, curriculares, teóricos y procedimentales, considera la heterogeneidad del saber docente y los relaciona con los lugares en que actúan los docentes, las organizaciones que los forman, con sus instrumentos de trabajo y; con las fuentes de adquisición y la forma en que integran a la enseñanza.

**Tabla n° 11: Modelo tipológico para identificar saberes docentes**

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en un sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización pre profesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las "herramientas" de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las "herramientas" de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Fuente: Tardif (2004: 48).



El esfuerzo está más bien en vincular los tipos de saberes con su origen o fuente y por la forma de la aplicación del saber, no obstante para Tardif (2004) pone en evidencia que todos los saberes descritos son usados por los docentes en los contextos en lo que se desenvuelven profesionalmente y; por otra, la naturaleza social del saber docente, dado que son externos a ellos ya que provienen de lugares sociales anteriores a la carrera, como por ejemplo, la familia, la escuela, la universidad, entre otros.

En cuanto a los saberes que sirven para la enseñanza, estos según Tardif (2004:49) responden a varias concepciones de su práctica que utiliza en función de su realidad cotidiana, sus necesidades, recursos y limitaciones y, en cuanto a su coherencia:

“...no se trata de una coherencia teórica ni conceptual, sino pragmática y biográfica: como las diferentes herramientas del artesano forman parte de la misma caja de herramientas, pues el artesano que las adoptó o adaptó pueden necesitarlas en su trabajo”.

Además, los saberes de los maestros no consisten en modelos que se transfieren desde la formación a la práctica, como si fueran repertorios establecidos con anticipación y que hay que aplicar como soluciones a los problemas de la práctica educativa.

La práctica educativa, según Tardif (2004:51), exige más bien la capacidad de utilizar un amplio abanico de saberes diversos que involucra su desempeño profesional y en los que están implicados juicios valóricos y, normativos, experiencia vivida, tradiciones pedagógica, es lo que George (1997) denominó el “poliformismo del raciocinio”, es decir, los saberes del maestro se van construyendo en la acción y se expresan en variados tipos de razonamiento: inductivo, deductivo, abductivos, analógicos, entre otros, por tanto, Tardif dirá que: “el saber profesional está asociado tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción”.

Diversos estudios, demuestran que gran parte de lo que sabe el docente sobre la enseñanza proviene de su propia trayectoria personal y previa a su

formación profesional (Carter y Doyle, 1996; Raymond, 1998; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998)

Altet (2008:44) plantea la interrogante sobre ¿cómo construyen los docentes estos saberes a través de la experiencia práctica? La naturaleza de esos conocimientos es organizada por medio de la siguiente tipología:

1. Los conocimientos teóricos pertenecen al orden declarativo.
  - Los que se deben enseñar: conocimientos de las disciplinas, los científicos y aquellos presentados de forma didáctica para hacerlos adquirir a los alumnos, los recientemente constituidos y los exteriores.
  - Los conocimientos necesarios para enseñar: conocimientos pedagógicos sobre la gestión interactiva en clase, los didácticos sobre las distintas disciplinas, y los de la cultura docente.

Estos conocimientos teóricos son inseparables.

2. Los saberes prácticos son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral; también los llamados saberes empíricos o de experiencia. Es necesario distinguir categorías que tomamos de la psicología cognitiva:
  - Los saberes sobre la práctica: saberes procedimentales sobre cómo hacer algo, y los formalizados.
  - Los saberes de la práctica corresponden a los de la experiencia, a los que resultan de una acción exitosa, de la praxis, y también a los condicionales de Sternberg (1985) (el saber cuándo y dónde): los distintos tipos de saber hacer –saberes de acción a menudo implícitos-. El saber del maestro profesional, que permite distinguir al debutante del experto, se sitúa en este nivel.

Malglaive (1990) proporciona un concepto para comprender las interacciones entre los distintos tipos de conocimientos y la acción: conocimientos teóricos, procedimentales, prácticos y los que se vinculan al saber hacer, pueden ser articulados a través del “*saber en uso*”. Para Altet, la pregunta de fondo es: ¿cuál es la relación funcional de estos conocimientos respecto a la acción?, respondiendo que los conocimientos básicos durante el proceso de transformación de una experiencia y un resultado, se convierten en nuevos conocimientos, en saberes de la práctica, lo que permitiría al sujeto adaptarse a la práctica.

Con esto, ninguna forma de conocimiento puede ser reducida a un saber declarativo, procedimental o condicional:

“...cuando conocemos algo, podemos conocer no sólo las informaciones factuales (el saber declarativo), sino también cómo podemos utilizar este saber en ciertos procesos o rutinas (el saber procedimental); asimismo podemos comprender cuándo y dónde se puede aplicar dicho saber (el saber condicional)”. (Altet, 2008: 46).

En los saberes vinculados con la acción interviene otra dimensión: la adaptación a la situación; Altet (2008) señala que el saber de la práctica, es un saber adaptado a la situación y por tanto, se construye en esa acción para lograr la eficacia, tiene una finalidad precisa a partir del contexto en que se realiza y; se construye con la ayuda de las percepciones e interpretaciones vividas anteriormente.

Pieters (1994), comentado por Altet, propone un modelo de síntesis sobre la utilización del saber que se hace en dos niveles: las rutinas interiorizadas, no conscientes y; la consciencia de los esquemas; explica que la construcción y transferencia del saber práctico se hace mediante la articulación de dos saberes: los saberes existentes y la “adaptación de estos saberes a la acción”, esto se puede observar en la tabla nº 12.

Tabla n° 12: Funciones del saber en el transcurso de una tarea

	Saber declarativo (¿Cómo funciona?)	Saber procedimental (¿Cómo hacerlo?)	Saber condicional (¿Cómo decidir, qué hacer y cuándo?)
<b>Automatismo</b>			
<b>Competencia de rutinas</b>	Compartimentación Saber rudimentario	Experiencia Efecto de rutina	Transferencia próxima
<b>Representación declarativa</b>			
<b>Esquemas inductivos</b>		Compartimentación	Transferencia lejana
<b>Competencia de adaptación</b>			Flexibilidad cognitiva
<b>Representación integrada (compilada)</b>			

Fuente: Peiters, 1994 en Altet (2005:47).

Los saberes de la práctica serían saberes de integración dado que para que el maestro se adapte y actúe, reúne muchos elementos de la situación, realiza una vinculación de saberes adaptándolos en la acción en forma implícita y adoptando como profesional un comportamiento reflexivo de sus actos.

La práctica pedagógica según Perrenoud (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2008:197): “está regida por los hábitos del maestro, esto es, por un sistema de esquemas de pensamiento y acción que sustenta las múltiples micro decisiones que se toman en clase, sobre la marcha”.

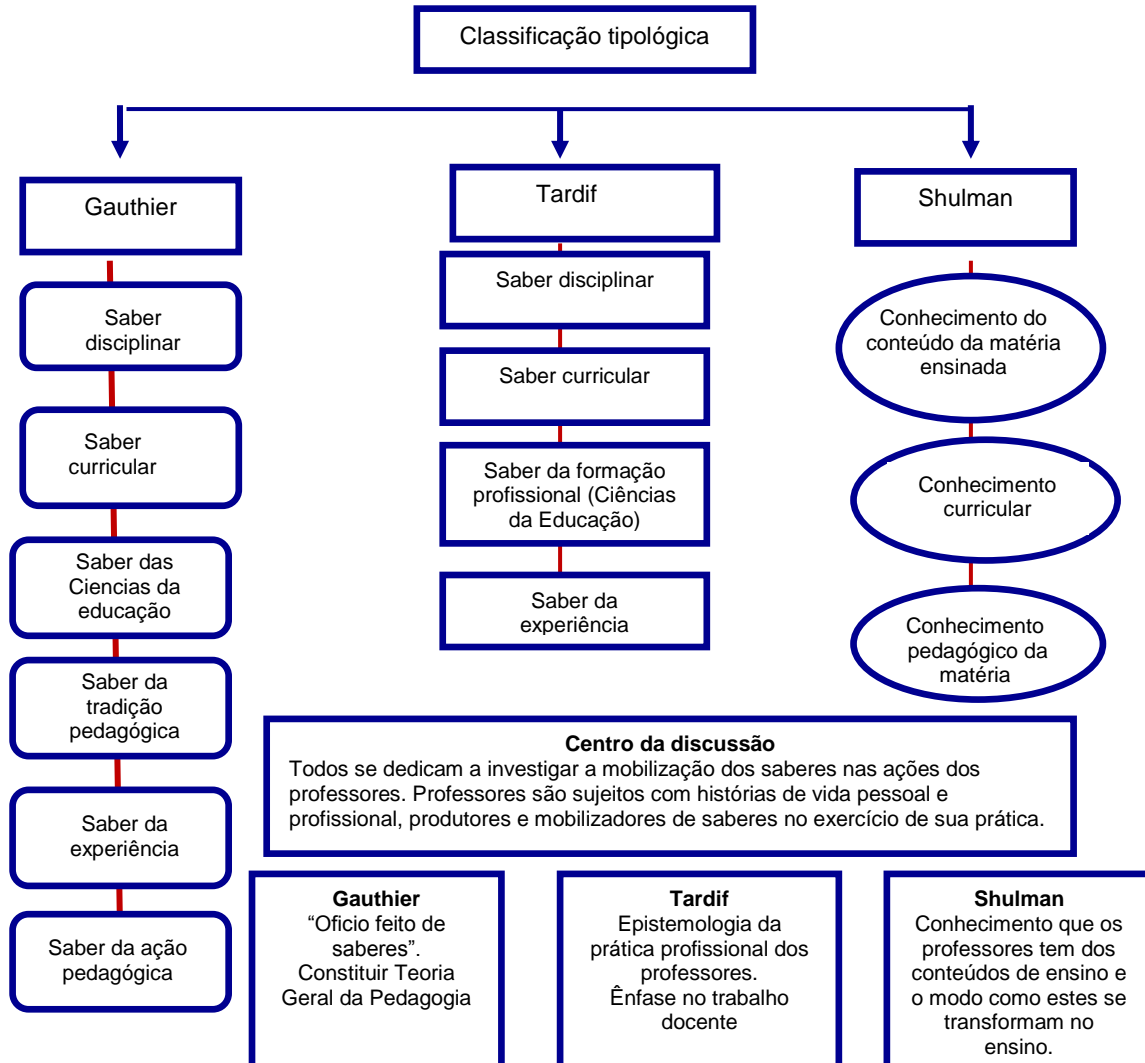
Perrenoud (2008:269) señala que la acción pedagógica se moviliza constantemente bajo el control del *habitus*, entendido como el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción que hacen que seamos capaces de enfrentar una gran diversidad de situaciones cotidianas y los hace según cuatro mecanismos como mínimo y que son los siguientes:

- una parte de los “gestos del oficio” son rutinas que, sin escapar completamente a la conciencia del sujeto, no exigen ya la movilización de saberes y reglas;

- incluso cuando se aplican reglas y se movilizan saberes, la identificación de la situación y del momento oportuno dependen del *habitus*;
- la parte menos consciente del *habitus* interviene en la microregulación de cualquier acción racional e intencionada, de cualquier conducta proyectiva;
- a la hora de dirigir una urgencia, la improvisación está regulada por los esquemas de percepción, de decisión y de acción, los cuales movilizan mínimamente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Para finalizar, reproducimos en el diagrama n° 5, algunos de los enfoques principales que hemos presentado acerca del saber docente (Albieri de Almeida, 2007: 289).

**Diagrama n° 5: Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman.**



Fuente: Albieri e Biajone (2007:289).

### 3.2.5 A modo de síntesis

En el contexto de la contribución conceptual que han realizado Maurice Tardif y Clermont Gauthier con respecto al saber docente y al docente como profesional dotado de razón cuyos saberes se rigen por ciertas exigencias de racionalidad, es necesario finalmente abordar los objetos de los saberes del docente.

Ambos autores plantean un postulado central en torno a los objetos del saber docente: los saberes están vinculados con el trabajo. Esto lleva

necesariamente a una cuestión previa y, es que los saberes del maestro sólo pueden ser comprendidos en relación directa con las condiciones sociales e históricas y que estructuran su trabajo en un determinado espacio social. Al igual que todo otro trabajo humano, el trabajo docente, requiere ciertos saberes específicos propios y que permiten que los maestros asienten su actividad sobre la base de saberes típicos de su oficio y que no se refieren a los saberes que sustentan la actividad pedagógica, ni a procesos cognitivos generales que hacen posible el buen funcionamiento de la comunicación pedagógica. Sin embargo, estos se vinculan al contexto social en que se producen:

“...los saberes está íntimamente relacionados con la cuestión del trabajo docente en el medio escolar, con su organización, su diferenciación, su especialización, y con las limitaciones objetivas y subjetivas que éste ocasiona en los practicantes, etc. Está asimismo vinculada con el contexto social del que forma parte la profesión docente, el cual determina de diversas maneras los saberes que se requieren para ejercer el oficio, y los que se adquieren durante el ejercicio del mismo” (Tardif y Gauthier, 2008:160).

Si bien como hemos visto desde la perspectiva empírica, Tardif y Gauthier, reconocen que el saber del docente puede estar fundado en conocimientos personales, de sentido común y todos aquellos conocimientos que una persona puede disponer, sin embargo, los saberes del docente están condicionados en gran parte por la práctica del oficio y, sólo un certero estudio empírico puede aportar acerca de cuándo y cómo intervienen concretamente estos conocimientos en la práctica del oficio.

El carácter específico de los saberes profesionales depende para los autores comentados de fenómenos muy concretos:

1. Se adquieren principalmente a lo largo de una formación específica, relativamente larga, en la universidad.
2. Su adquisición requiere cierto grado de socialización profesional y una experiencia del oficio.
3. Se utilizan en una institución –la escuela- que posee ciertos rasgos originales.

4. Se movilizan en un trabajo –la enseñanza-, que también posee algunas características específicas.

Por otra parte, el medio escolar como realidad concreta en que el docente ejerce sus saberes, le obliga a hacer converger dos tipos limitaciones y, a lograr colaboración entre ellas:

- Limitaciones relacionadas con la transmisión de la materia (tiempo, organización secuencial de los contenidos, finalidades por alcanzar, de aprendizajes de los alumnos, de evaluación, etc.) y.
- Limitaciones relativas a la gestión de las interacciones con los alumnos (mantenimiento de la disciplina, gestión de las acciones provocadas por los alumnos, motivación del grupo, etc.).

Trasmisión de la materia y gestión de la clase no son un elemento más del trabajo docente, sino el núcleo central de la profesión.

Si bien, el marco institucional determina su saber hacer, también permite un buen margen de iniciativa para cumplir con su trabajo. Es precisamente en la construcción del orden pedagógico, que el maestro piensa y actúa en función de las exigencias de racionalidad. Se trata de una razón práctica y no de una racionalidad teórica, la razón del maestro es:

“...razón pedagógica, (que) se establece siempre en relación con el otro; es decir, en sus interacciones con los alumnos; y difiere profundamente de la racionalidad científica y técnica, que está orientada hacia la objetivación y la manipulación de los hechos” (Tardif y Gauthier 2008: 351).

Abordar desde la investigación el “*saber docente*” vinculándolo de forma global y sistemática con la idea de la exigencia de racionalidad trae importantes consecuencias intelectuales según los autores señalados (2008: 328-330) dado que:



1. Al hablar y actuar racionalmente se es capaz de motivar el propio discurso o acción ayudado por razones, declaraciones, procedimientos frente a otro actor que interpela acerca de su pertinencia, su valor y esta “capacidad” o “competencia” se mide en la argumentación, en un discurso en que se aducen razones para justificar los actos y estas razones son discutibles, criticables y revisables.
2. Cuando el actor es capaz de exponer unas razones, sin importarle su naturaleza o su contenido de verdad, la idea de exigencias de racionalidad no es normativa: no determina contenidos racionales sino que se limita a poner en evidencia una capacidad formal.
3. Se parte de lo que los actores consideran racional, y se saca a la luz sus propias exigencias de racionalidad y su propia comprensión del saber. Se sustraen los saberes de un modelo demasiado rígido de la ciencia empírica y de la investigación universitaria. Saber lo que es racional (o no) no puede decidirse *a priori* sino más tarde, en función de la discusión y de las razones presentadas por los actores. Las exigencias de racionalidad que orientan las acciones y los discursos de la gente no derivan de una razón que domina al lenguaje y la *praxis*: aquellas dependen de las razones de los actores y los locutores, y del contexto en el cual hablan y actúan.
4. El mejor método para acceder a las exigencias de racionalidad consiste en preguntarse sobre *el porqué*; por las causas, las razones, los motivos de su discurso o de su acción. Engloba al conjunto de argumentos o motivos que pueden presentar un actor para justificar su comportamiento y el “como”, en la medida en que los medios de que se sirve el actor para alcanzar sus objetivos también están fundados en motivos, opciones, decisiones. Remite a un “modelo intencional” del actor humano; es decir, que aquella procede de la idea según la cual las personas actúan no como máquinas o por puro automatismo (bajo la influencia de leyes sociales o psicológicas, por ejemplo) sino en función de determinados objetivos, proyectos, finalidades, medios y deliberaciones, etc.

Por tanto, una de las principales estrategias de investigación que coincide con esta visión del saber consiste en observar a los actores y/o hablar con ellos, pero preguntándoles sobre sus razones para actuar o discurrir porque como señala Zibetti y Marli (2007: 260) “*ao apontar a historicidade e a dialogicidade dos saberes como aspectos inseparáveis e complementares da sua constituição na prática cotidiana*”.

En otra línea, es fundamental incorporar el contexto en que los maestros elaboran su saber y en este sentido, Gimeno (1995) destaca que gran parte de la socialización profesional producida por los propios compañeros es un factor de diseminación de actitudes y creencias sobre el *currículum*, el conocimiento, la evaluación y el comportamiento de los alumnos, además añade que:

“Entender la profesionalidad como un ejercicio profesional individual o compartido tiene consecuencias no sólo en el tipo de mediación posible que el profesorado puede introducir en el desarrollo del *currículum*, sino también en el cultivo de ciertas competencias profesionales” (1995: 233).

Las decisiones acerca de la enseñanza-aprendizaje requieren del docente la reflexión para enfrentar la práctica y los contextos a los que se dirigen y, este es una decisión que tradicionalmente ha hecho en forma individual.

Como ha resaltado Marcelo (2002) en la actualidad ha cobrado fuerza en la investigación, el estudio acerca de la forma en que los profesores aprenden a enseñar y progresivamente las teorías de carácter socio-cultural que han resaltado que la formación es un proceso que no ocurre en forma aislada, sino en interacción con un contexto específico en que el individuo interactúa, en esta línea son importantes por tanto, los análisis conversacionales dado que los grupos sociales crean “comunidades discursivas” que comparten formas de pensar y de comunicarse. Por otra parte, se reconoce que el conocimiento tiene un carácter situado y por tanto, el conocimiento pedagógico no tiene sentido si no es vinculado al contexto al que se puede contratar y vincular. Finalmente, sabemos más acerca de que el conocimiento es distribuido, no

reside en una persona, sino está presente entre los individuos, grupos y ambientes.

En el contexto de lo que sabemos acerca del conocimiento profesional y ante la demanda de sociedades cada vez más complejas, “nos lleva a entender que es el trabajo en equipo lo conduce a un mejor uso del conocimiento, lo que lleva a mejorar la capacidad de resolución de problemas” (Marcelo, 2002: 49).

El análisis de la práctica no se puede realizar a partir de enfoques simplistas ante una realidad compleja e interdependiente a nivel global y al ámbito educativo en particular. Especialmente cuando “en la práctica profesional se dan situaciones de incertidumbre, de singularidad y de conflictos de valores que escapan a la racionalidad técnica” (Giné y Parcerisa, 2003:73). Por tanto, cobra fuerza la necesidad de que los docentes asuman esta complejidad y aprendan con sus compañeros de equipo a participar, identificando los problemas y a buscar estrategias para su resolución a partir del análisis y práctica conjunta.

Es la dimensión pedagógico-didáctica la que implica a todo el centro educativo y se relaciona con la finalidad última de la institución educativa: educar y formar a las personas (Martin, 2001). La necesidad de encontrar estrategias e instrumentos para mejorar la práctica es lo que lleva a los profesores a una búsqueda constante y a un trabajo de experimentación para dar respuesta a los desafíos permanentes que se le presentan a los procesos y resultados en los aprendizajes de sus alumnos. Una de las características que destacan a las escuelas eficaces es que las decisiones se toman en forma colectiva y con objetivos compartidos con la comunidad educativa.

En el fondo se vuelve a resituar a la escuela como *locus* de la formación permanente del maestro en que la recuperación y valorización del saber docente son ejes fundamentales (Candau, 2009). La reconceptualización de la pedagogía, desde la construcción específica de la pedagogía del maestro lo convierte en sujeto de su saber práctico y lo constituye en productor de su saber (Mejía, 2001).

Finalmente, una primera aproximación al saber en general, la hacemos asumiendo algunos postulados sobre la relación interconstitutiva entre el sujeto y el mundo a los que ha contribuido la fenomenología (Schütz, 1972), la etnometodología (Garfinkel, 2006), la sociología de la vida cotidiana (Heller, 1977 y, los aportes de Geertz (1973) sobre la cultura y la red de significados presente en lo que está siendo transmitido, y; de la relación entre pensamiento, lenguaje y mundo social de Vigostky (1979).

Los componentes constituyentes de una acción, señalados por Schütz, (1984) son: 1) que es una vivencia, 2) guiada por un plan que surge de la actividad espontánea del sujeto y que, 3) se distingue de otras vivencias por un acto peculiar de atención y; la adjudicación del significado de esa acción, se entiende en sentido metafórico, es decir, “un modo de especial en que el sujeto atiende a su vivencia y es esta eleva la experiencia a nivel de acción” (1984:243) y; a su vez, toda comprensión del otro se basa en actos de autoexplicación.

Bajo el enfoque de la etnometodología, Garfinkel (2006) realiza un modo de acercamiento a aquellos conocimientos disponibles sobre las actividades organizadas de la vida cotidiana de los miembros de un grupo y que son de sentido común para ellos. Garfinkel analiza las actividades de la vida cotidiana como métodos que sus miembros usan para hacer que esas actividades sean racionalmente visibles y explicables. La tarea del investigador es explicar esas acciones como un continuo logro práctico de los miembros del grupo.

La contribución de Heller (1977), permite situar la presente investigación, en torno a la naturaleza y las características del saber. Es a partir de las condiciones sociales concretas y de la experiencia acumulada, que el hombre como sujeto histórico, se apropia de los usos sociales propios de las expectativas de ese contexto y de las instituciones en que actúa, así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo.

Según Heller, la noción de saber remite al conocimiento que se utiliza de modo efectivo en la vida cotidiana, y que expresa de la siguiente forma (1977: 334):

“El saber sobre el que se basa el pensamiento cotidiano no es casi nunca personal, sino está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores”.

El saber, concebido como resultado de un pensamiento o racionalidad, es según Geertz (1994) un producto cultural expresado en acontecimientos sociales que “ha de entenderse “etnográficamente”, esto es, mediante la descripción del mundo en el que adquiere sentido” (1994: 179) y en el que además la cultura es pública porque su significado lo es, lo que se expresa en estructuras de significado socialmente establecidas.

De esta forma, concebimos, el saber de los maestros como una construcción social, como el resultado de interacciones cotidianas en un contexto definido de labor pedagógica. Como señala Mercado (2002) siguiendo a Chaiklin y Lave, la forma en que entendemos el conocimiento o el saber, requiere ser revisado dado que:

“...la adquisición del conocimiento trata acerca de que cosas asumidas como si fueran categorías naturales, tales como cuerpos de conocimiento, aprender y transmisión cultural, requieren ser reconceptualizados como productos culturales, sociales”. (2002:16).

Desde un enfoque fenomenológico e interpretativo la prioridad central es describir la experiencia vivida por el docente en sus saberes y sus prácticas, indisociable de las vivencias personales y de la construcción que realiza con otros docentes en un contexto social e histórico concreto, cuestiones que serán abordadas en el siguiente apartado.

## **C. RELACIONES DE COLABORACION ENTRE PROFESORES**

La organización de las escuelas tiene una gran trascendencia por la mediación que implica para el logro de los fines que una sociedad pretende alcanzar y por ser una instancia de aprendizaje no solo para los estudiantes sino para los propios docentes, por esto es necesario producir conocimiento acerca de las organizaciones educativas, la peculiaridad de sus estructuras, de su funcionamiento y la cultura que generan y, responder a interrogantes tales como: ¿qué aprenden los profesores a través de su propia organización? (Santos, 1999), ¿qué saberes recrean y construyen de forma colaborativa? y, ¿qué tipo de interacciones establecen entre ellos en torno al trabajo pedagógico que realizan? ¿qué condiciones institucionales facilitan o dificultan el intercambio de saberes docentes?

### **1. Dilemas y tensiones en la escuela para una cultura colaborativa entre docentes**

En la actualidad al ser el eje central de la transformación educativa, la descentralización y la autonomía de las escuelas, se empieza a dar mayor relevancia a los contextos que condicionan el trabajo docente y que no hacen posible una responsabilidad compartida en el logro de las metas educacionales y es ahí, donde se reconoce que uno de los obstáculos, es el individualismo producto de formas de trabajo poco favorables a la elaboración colectiva de un proyecto de trabajo y de una saber construido y recreado por los propios docentes.

En Latinoamérica, desde una perspectiva crítica, algunos investigadores y docentes, responsabilizan al modelo neoliberal de la orientación de las políticas públicas de educación que regulan tanto las instituciones de formación docente, el trabajo del profesorado, así como la gestión escolar lo que trae una configuración negativa de la organización escolar, así para Cardelli y Duhalde (2000: 39) se presentan los siguientes problemas:

“...una administración escolar organizada de tal forma que no permite la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, lo que impide cualquier proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, respecto a la propia práctica”.

En esta misma línea, Vollmer (1994: 25) explica el origen del trabajo individual de los docentes:

“...como consecuencia de un estilo de gestión autoritario y verticalista, los docentes trabajan aislados y solitarios en el aula, les falta cultura técnica común, pocas veces trabajan en equipo, no formalizan ni suelen comunicar su experiencia a otros colegas”.

Producto de un cierto extrañamiento docente respecto a lo organizativo, resultado del trabajo individualista, por tanto, la organización de los profesores es limitada por reglas y restricciones que son impuestas por el sistema más que por acuerdos con colegas (San Fabian, 2011). Por otra parte, los cambios aportados por las reformas educacionales y la reorientación de las legislaciones educativas, plantean nuevas demandas curriculares, aprendizajes y mayores niveles de logro. Emerge un modelo de desarrollo profesional docente en que se le otorga un rol central a la organización escolar y, a la autonomía docente, asociada a metas y como muestra de un claro avance hacia la descentralización de la educación. A la vez, que se fomenta una cultura colaborativa en un contexto de una sociedad que requiere organizaciones flexibles y preparadas para un cambio continuo, la escuela pasa a tener por tanto un mayor protagonismo (Villa y Yániz, 1999).

Actualmente se evidencia una mayor complejidad en la organización de los centros escolares con respecto a su dinámica de funcionamiento, es difícil de comprender y aún más de transformar (López, Sánchez y Altopiedi, 2011). Por ello, es fundamental analizar la relación social del trabajo que realizan los profesores ya que este actúa como ejecutante y autónomo lo que presenta algunas tensiones y dilemas lo que le lleva a que invierta en uno otro polo, con diferentes formas de asumir su identidad profesional. Algunos de los dilemas que se le presentan a la organización escolar, se reflejan en la siguiente tabla nº13.

**Tabla nº 13: Tensiones y dilemas internos del trabajo docente en relación a la organización escolar.**

<b>La escuela persigue fines generales y ambiciosos.</b>	<b>Los medios son imprecisos y dejados al criterio de los profesores.</b>
La escuela persigue fines heterogéneos y potencialmente contradictorios.	La jerarquización de esos fines es dejada a cargo de los profesores.
La escuela posee una cultura distinta de las culturas ambientales (locales, familiares, etc.).	El profesor debe integrar en ella a los alumnos, cuya presencia en la escuela es obligatoria y o voluntaria.
El profesor trabaja con colectividades: los grupos, las clases.	El debe actuar sobre individuos que aprenden queriendo.
El profesor trabaja en base a padrones generales.	El debe considerar las diferencias individuales.
El profesor cumple con una misión moral de socialización.	El cumple la misión de instruir y es principalmente es en relación a ella que su desempeño es evaluado (las notas de sus alumnos).
La escuela y las clases son ambientes controlados.	Son también ambientes abiertos en los cuales los alumnos escapan constantemente a la influencia de los profesores.
La escuela y la clase son regidas por un tiempo administrativo independiente de los individuos, del aprendizaje.	El aprendizaje y la enseñanza remiten a tiempos y vivencias, situados en contextos que le dan sentido.
El orden de la clase es ya dado, definido por la organización.	También es un orden construido, por definir, que depende de la iniciativa de profesores y alumnos.
El docente apenas ejecuta.	El docente goza de una cierta autonomía.

Fuente: Tardif y Lessard, (2005)

Woods (1994:402) advierte sobre la tensión que se produce entre la identidad del enseñante y los mandatos externos ante estos cambios:

“...la enseñanza forma parte importante del yo esencial de los docentes. Tienen un fuerte sentido de la profesionalidad. Saben



cómo quieren enseñar y no van a dejar que les dicten cómo hacerlo. En consecuencia, se oponen con fuerza a la idea de que los desprofesionalicen.”

Para Delorme (1985), se convierte en una palanca determinante del cambio de mentalidad y fundamental para la formulación de proyectos más operativos en la escuela.

Al traspasar las responsabilidades a la escuela y a los docentes para Villa y Yániz (1999), adquiere protagonismo la colaboración y la creación de culturas colaborativas entre profesores lo que sitúa el desarrollo profesional sobre la base de la formación permanente de los docentes, de la revisión individual y colectiva de las prácticas educativas, promoviendo el trabajo colectivo y colegiado (Imbernón, 2006).

Es clave tener a la vista la opinión de los propios maestros a través de un relato que Gómez, Jaimez y Sánchez (2000:13-14) recogen de trabajos con maestros, bajo el sugerente título: “Nos dicen que hay que trabajar en grupo” y que, reproducimos en forma extensa por ser de interés para nuestro estudio:

“Todo el mundo dice que es necesario trabajar en grupo. Un inspector que se toma con interés la Evaluación de centros comenta a los profesores de un ciclo: ‘Todo está bien, tenéis vuestras reuniones, las actas, un ajuste a lo reglamentado,... pero falta vida en los escritos y no se aprecia el trabajo colectivo y grupal necesario para traducirlo en realidades’. Un profesor de universidad que, impartiendo un cursillo, resalta el aislamiento del profesor en su aula, la falta de trabajo en grupo, la bondad de un proyecto educativo elaborado entre todos los miembros de un centro escolar y lo interesante de las investigaciones que hablan de la escuela total. Una madre que, aun profundizando poco en la cuestión, considera atractivo que los profesores de un mismo centro estén coordinados, se disponga de un proyecto común y atiendan a cierta línea de trabajo. Unos compañeros de centro que ven con buenos ojos tomar decisiones colectivamente, en grupo, pero lamentan que sólo sea, en el mejor de los casos, el hecho de elegir el restaurante para la comida de fin de curso. Un alumnado que critica el hecho de que cada profesor vaya por su lado a la hora de poner exámenes. Todas estas personas razonan y aprecian que los profesores no trabajan en grupo”.

Las situaciones descritas por los docentes reflejan las nuevas demandas de los diversos agentes educativos (familia, alumnos, directivos, docentes) ante una acción colegiada como señal y resultado de una dirección estricta y como síntoma de calidad de la enseñanza (Gómez, Jaimez, Sánchez, 2000) y que

evidencian profundos quiebres en las relaciones entre docentes y docentes directivos (Weinstein y Muñoz, 2012).

Si bien es aceptado reconocer la importancia de un trabajo de colaboración entre los docentes ante la complejidad e incertidumbres que plantea la labor educativa, sin embargo son los propios maestros que advierten que esto no se da.

“...consideramos algo adecuado pero no lo practicamos. Nos referimos a que la escuela muestra individualización y aislamiento de los profesionales refugiándose cada cual entre sus paredes y existe un abismo entre lo que es deseable (el trabajo cooperativo) y lo que realizamos” (Gómez, Jaimez, Sánchez, 2000:19).

El trabajo en equipo se ha visto con varias limitaciones como por ejemplo, no se ha impulsado suficientemente ni en los centros educativos, ni en la formación inicial y permanente dado que no ha existido preocupación por capacitar al profesorado en estas tareas. Según Del Carmen (1997) los modelos organizativos de los centros han potenciado más el trabajo individual que el colectivo.

Por tanto, surgen interrogantes fundamentales sobre este problema: “¿dependerá de experiencias previas desagradables? ¿Será cuestión de fuerzas y energías personales?, ¿de la formación recibida?, ¿de las condiciones materiales de la profesión?”. (Gómez, Jaimez, Sánchez 2002:19).

La investigación de Farber (1991) sobre profesores “quemados” en un contexto de una educación en crisis, releva la consideración de las necesidades propias del profesorado a lo largo de las diversas etapas profesionales por las que pasa, subrayando el fuerte compromiso emocional que implica, según perciba la valoración social que tiene su trabajo en el contexto escolar, las dificultades en la enseñanza y, las posibilidades de enfrentarlas así como, cuán vulnerable se sienta ante las presiones sociales internas y externas a su establecimiento.

En este sentido, cobra fuerza en el análisis sobre las condiciones laborales, el fuerte desgaste que experimentan los profesores en la enseñanza en

establecimientos educacionales cuyos estudiantes y familias son pobres y se encuentran en desventaja (Aron y Milicic, 2004).

En trabajos anteriores, Kelchtermans (1993) descubrió que los compromisos emocionales forman parte del yo profesional de los maestros de primaria en Bélgica y, que tienen seis componentes: autoimagen, autoestima, motivación para el trabajo, satisfacción con el trabajo, percepción de la tarea y perspectiva futura. Nelson (1993), comentado por Day (2005), identificó en un estudio acerca de los maestros norteamericano, siete dimensiones del yo profesional:

- ✓ Disposición a ir más allá del deber estricto
- ✓ Comunicación eficaz
- ✓ Satisfacción personal con la enseñanza
- ✓ Relaciones con los compañeros
- ✓ Satisfacción con los éxitos de determinados alumnos
- ✓ Las perspectivas de los estudiantes y;
- ✓ El aprendizaje mediante la reflexión sobre la práctica.

Se resalta con esto, la dimensión psicológica y social de la identidad profesional docente, construida a partir de las experiencias vitales en el contexto de la cultura de la escuela, hecho que condiciona su aprendizaje profesional y es factor fundamental en la construcción de su experiencia como docente.

Las orientaciones actuales de política internacional resaltan bastante el trabajo en equipo en los centros educativos, considerándolo uno de los factores fundamentales para impulsar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes (Del Carmen, 1996; OCDE, 1991, 2004a).

Para Bleger (1971), mencionado por Del Carmen, sin tarea compartida no hay grupo de trabajo. Lo que ayuda a avanzar a los grupos es compartir y no repartir, por tanto, la unidad y coherencia de los equipos no depende tanto de las características individuales sino de su grado de compromiso con una tarea asumida colectivamente

Las investigaciones sobre estilos de trabajo docente (Esteve, 1987, Monereo y Solé, 1996), demuestran que abordar en solitario los múltiples y complejos problemas de la enseñanza, produce un desgaste psicológico que origina diversos trastornos emocionales y agotamiento y; al contrario, como señala Mc Laughlin (1988), comentado por Monereo y Solé, cuando el profesorado trabaja en un ambiente cooperativo y comunicativo, en el que se comparten y analizan conjuntamente, el grado de satisfacción, enriquecimiento personal y profesional, aumenta y configura una cultura profesional docente nueva en la escuela (Bonals, 2010, Imbernón, 2008, López, 2007).

La OCDE desde 1985, viene proponiendo un modelo de formación permanente en los centros escolares, destacando como rasgos centrales: orientarse a la formación de los equipos de docentes de los centros, tener como eje vertebrador del proceso formativo el análisis y la búsqueda de soluciones a problemas concretos, contextualizados y compartidos por un colectivo de profesores determinado y; realizados en el marco de los planes de trabajo colectivo del centro, ya que se considera un elemento consustancial de la actividad profesional orientado a mejorar la calidad de la enseñanza.

Por tanto, la escuela como institución social y los docentes deben ser reinventados desde su concepción cultural como producto de la modernidad (Pérez-Jiménez (2003). En el análisis de los docentes y la escuela, según Bolívar (2001) se tiene que considerar a partir del entramado de relaciones entre actores y con acciones claramente definidas que redefinan lo funcional y lo estructural. Se requiere el surgimiento de nuevas pedagogías en las que el maestro se recupere como sujeto de saber a partir de nuevas prácticas acompañadas de una elaboración que le constituirán en productor del saber (Mejía, 2001). Desde esta perspectiva, se recupera para el maestro su práctica y saber como miembro de una comunidad de saberes prácticos, esto se hace visible desde una reflexión que no busca reproducir modelos, sino que los constituye en sujetos que desde la pedagogía, construyen saber.

Los desafíos sociales actuales plantean nuevas formas de producir conocimientos científicos y de investigación que requieren un equilibrio entre especialización de profesionales y la necesidad de abordar los problemas ante su complejidad desde una perspectiva multidimensional (Gibbons *et al*, 1997), demandan el trabajo en colaboración haciendo evidente la necesidad de los equipos de profesionales.

Así, los actuales cambios educacionales no sólo conllevan el desafío de una nueva profesionalidad para el docente, sino que tensional también hacia nuevas formas de organización escolar. En esta línea, cada vez, más la coordinación de actores, propósitos y dispositivos, es fundamental en una unidad organizativa que tiene como misión la consecución eficaz de los objetivos educativos y la adecuada integración de sus miembros en la búsqueda por mejorar la calidad profesional y personal (Marcelo, 2009; Imbernón, 2008; Gather, 2004; Muniz, 1992).

Para que el trabajo en equipo se vaya consolidando, es necesario, según Del Carmen (1997) que se realicen esfuerzos encaminados a:

- Crear unas condiciones para el ejercicio de la profesión coherentes con unos planteamientos de trabajo en equipo.
- Realizar planes de formación permanente que ayuden a los equipos de centro a desarrollar dinámicas adecuadas, y garanticen la formación necesaria a los equipos de dirección y coordinación en relación al trabajo en equipo.
- Garantizar el asesoramiento externo adecuado a las necesidades de los diferentes colectivos docentes.
- Fomentar el reconocimiento de los centros y del profesorado que desarrollan sus tareas en equipo.

Unido a los esfuerzos anteriores, es necesario tener en cuenta los factores del centro educativo que influyen y condicionan de cierta forma el avance de los equipos de trabajo, entre estos factores están los propios de la interacción humana, de acuerdo a Del Carmen (1997), son los siguientes:

- Creación de un lenguaje común, como canal adecuado de comunicación
- Resolución de conflictos de distinta naturaleza
- La aceptación recíproca de los diferentes miembros, que requiere actitudes positivas, constructivas y de respeto
- La regulación de las relaciones interpersonales tendientes a superar los enfrentamientos y la pasividad.

Es necesario que cada persona sea capaz de distanciarse del propio punto de vista y asumir los de otros, lo que requiere un auto concepto positivo y ajustado. Del Carmen destaca a su vez, como aspectos que influyen en la vida del equipo docente su historia anterior, el ambiente existente, la organización, las formas de trabajo en equipo y las actitudes del profesorado (Bonals, 2010, López, 2007).

La historia de cada equipo es parte de su cultura propia caracterizada por unas relaciones determinadas, una forma de entender la tarea docente y unas prácticas de trabajo concretas. Un factor especialmente importante a juicio Del Carmen, es la estabilidad del equipo, cualquier colectivo necesita un proceso largo para poder consolidarse como equipo de trabajo. Sin embargo, Marcelo y Estebanz (1999), siguiendo lo planteado por Hargreaves y Goodson (1996), no puede convertirse la colaboración en una ortodoxia del cambio y de la mejora educativa, porque no es tan claro que tenga la suficiente eficacia para resolver los problemas complejos que se enfrentan y puede más bien entrañar otro modo de control sobre la enseñanza (Smyth, 1999, Lavié, 2009).

## **2. Condiciones socio-culturales en la escuelas para un trabajo colaborativo entre docentes.**

Hargreaves (1996), identifica cuatro tipos de cultura profesional en la enseñanza que caracterizarían la vida de los profesores en las escuelas sobre la base del tipo de interacciones, formas de trabajo, identificación y condiciones organizativas, como se describen en la siguiente tabla n° 14.

Tabla n° 14: Tipos de cultura profesional en la enseñanza

Caracteres	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Cultura artificial	Cultura de colaboración
<b>Relaciones</b>	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Baja permeabilidad: centro de divido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestos externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Construidas internamente.
<b>Formas de trabajo</b>	Responsabilidad individual por aula/grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados.
<b>Identificación personal</b>	Preocupación centrada en el aula y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo a que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/área.	El trabajo conjunto es artificial/forzado. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales.	Visión compartida den centro como conjunto (valores, procesos y metas). Interdependencia y coordinación, como formas asumidas personal y colectivamente.
<b>Condiciones organizativas</b>	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacios, celular y por compartimentos. Funcionarios.	Organización escolar por materias, niveles, áreas y departamentos. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos del currícula diseñados externamente. Imposición por directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

Fuente: Hargreaves, 1996.

Aislamiento y colaboración, es una tensión central que configura la cultura docente, como indica Antúnez (1999) la colaboración y el trabajo colegiado sólo son posibles mediante estructuras adecuadas que sean flexibles, ágiles y que favorezcan la comunicación y la conformación de equipos entre docentes. Si

bien las investigaciones destacan la relevancia del trabajo colaborativo entre docentes también demuestran que existen algunas barreras que lo dificultan.

Una primera barrera son las arraigadas prácticas educativas individualistas en las escuelas lo que dificulta la coordinación en una organización no siempre bien articulada, tendencia señalada por Antúnez (1999), al comentar los trabajos realizados sobre el tema por Goodlad (1984), Bird y Little (1986).

Una segunda barrera identificada son las estructuras rígidas presentes en las escuelas que favorecen la creación de equipos cerrados y centrados en las especializaciones del currículo lo que dificulta la interacción con otras personas y grupos (Undurraga, Astudillo y Miranda, 2002). A su vez, otro problema es la creencia ingenua de que una estructura formal garantiza la colaboración mediante el trabajo de equipo:

“Las regulaciones internas en relación a las funciones que deberían desarrollar cada equipo o cada uno de sus miembros, los procedimientos y reglas fijadas formalmente pueden verse superadas por aquellas prácticas culturales, constituyendo los factores más determinantes para favorecer o dificultar el deseable trabajo en equipo”. (Antúnez, 1999: 97).

La tercera barrera para un trabajo colaborativo entre profesores, es la propia cultura y el tipo de relaciones que se establecen a partir de estas en el colectivo de los docentes y que asumen las siguientes características (Antúnez, 1999: 98):

- Se identifica la tarea profesional únicamente con la función docente y que, por tanto, se inicia y se acaba a la par que ésta, con lo cual el tiempo dedicado a las relaciones entre colegas es el mínimo.
- Se tiene el hábito en las instancias directivas y supervisoras de admitir y permitir el hecho anterior, sin mayores exigencias.
- Existe la tradición de elaborar unos horarios escolares con criterios egoístas que impiden los encuentros, el intercambio y el trabajo colaborativo.
- Existen “historias” personales anteriores entre los docentes, rivalidades o conflictos no resueltos.



- Algunas personas manifiestan conductas pasivas u obstaculizadoras del trabajo en equipo por temor a poner en evidencia su falta de actualización científica o didáctica ante los compañeros.

Una cuarta barrera que se reconoce para el trabajo colaborativo, es la distancia que se da entre los equipos directivos y docentes como resultado de una concepción que entiende que así es la naturaleza del trabajo directivo.

Finalmente, una quinta barrera que dificulta el trabajo colaborativo entre profesores, es la convicción por parte de los enseñantes de que nadie les pedirá cuenta del trabajo realizado y, si este es bien realizado a nivel de aula, cumpliendo con todo lo que implica a nivel individual, se puede dar por satisfecho el docente.

Son diversos por tanto, los factores intervinientes que provocan contradicciones y resistencias al trabajo colaborativo entre docentes, Pérez Gómez, *et al.* (2007), distinguen tres disfunciones presentes en los actuales intentos de las reformas educacionales por promover ese tipo de experiencia en los docentes: la colegialidad artificial, la presión por ejercer la profesión bajo criterios estandarizados y la concepción jerarquizada del trabajo en redes de profesionales.

La colegialidad artificial, término empleado por Hargreaves (1996) no contribuye a la práctica de un buen trabajo compartido, según Pérez Gómez, *et al.*, (2007), ocurre cuando la colaboración entre profesionales de la educación es obligatoria, limitada en el tiempo y en espacio, dirigida a la implementación en vez del desarrollo, y con expectativas de resultados muy previsibles. Una expresión de esto es la siguiente afirmación: “El profesorado no se reúne cuando debe, se reúne cuando no hay nada que tratar y participan en fórmulas de corresponsabilidad con colegas que no han comprendido bien” (Pérez Gómez, 2007:86).

El desarrollo de una cultura pedagógica con énfasis en la colaboración y en las comunidades de aprendizaje profesional se ve limitada por otra cultura muy presente en las escuelas: la cultura a desarrollar sistemas estandarizados de

aprendizajes y de resultados que privilegian el que sus docentes ejerciten a sus alumnos para mejorar sus desempeños en pruebas estandarizadas. Para Smyth (1999), se está ante una estrategia: otorgar mayor importancia a la colegialidad docente: esto ante la creciente popularidad que goza esta forma de trabajo docente y que resaltan las distintas reformas educacionales a nivel internacional y, que derivan en la necesidad de reestructurar los centros escolares, con la finalidad es asegurar el logro de las prioridades económicas nacionales.

En este sentido, la literatura sobre el trabajo en equipo, aborda los requisitos para favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes y en este sentido para Antúnez (1999), es esencial la disponibilidad de tiempo suficiente. La realidad muestra que gran parte de ese tiempo se usa en la actividad central: enseñar en el aula lo que limita la disponibilidad para desenvolver tareas de preparación, coordinación y revisión del trabajo entre docentes. Un factor importante en el tiempo del profesorado lo tiene la legislación laboral que en algunos países determina que el docente dedique la mayor parte de su tiempo a la docencia en aula con unas mínimas horas para tareas de coordinación e intercambio con otros docentes.

En el caso de Chile como se puede apreciar en la tabla n° 15, presenta una mayor dedicación de sus docentes al tiempo lectivo y por tanto, no cuentan con suficiente tiempo para otras actividades de preparación y revisión de la enseñanza junto con otros docentes.

**Tabla n° 15: Organización del tiempo de docencia en primaria.  
Comparación internacional**

	Tiempo lectivo	Tiempo total	% de Tiempo lectivo
Chile	864	1152	75%
Escocia	950	1365	69%
España	880	1425	62%
Holanda	930	1659	56%
Portugal	767	1505	51%
Corea	811	1613	50%
Alemania	782	1708	46%

Austria	792	1776	45%
Hungría	814	1864	44%
R. Checa	793	1920	41%
Dinamarca	640	1680	38%
Japón	617	1940	31%

Fuente: Education at Glance, OECD, 2004

En algunas escuelas chilenas se han disminuido las horas de trabajo de planificación como sanción ante los magros resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas de conocimiento a nivel de país.

Otra limitante se relaciona con el tamaño de los centros educativos, los de gran tamaño con gran cantidad de docentes y excesiva departamentalización o con dos jornadas al día, hacen más difíciles las relaciones interpersonales y la comunicación entre docentes. Para ello, un requisito indispensable, es contar con una formación inicial y permanente de docentes y directivos orientados en su gestión al trabajo en equipo, como lo demuestra un reciente estudio sobre directores de escuelas, el 49% fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes y; sólo un 33% de los directores se preocupa de que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo (Weinstein y Muñoz, 2012).

Si bien la literatura reciente ha descrito las características de las organizaciones que aprenden y destacado la necesidad de que sean adaptables y permeables al medio, flexibles al cambio, con actuaciones colegiadas y reflexivas sobre sus acciones, también ha llamado la atención sobre la existencia de estructuras organizativas que las hagan posible (Leithwood, 2009; Hopkins, 2008; Ainscow y West, 2008). En este sentido, Santos Guerra (1999:3) llama la atención hacia los espacios para la reflexión entre docentes:

“...puede ser deseable reflexionar sobre la acción, pero deben existir tiempos profesionales para hacerlo [...] aquellos que pertenecen al horario laboral. Existen en la organización escolar tiempos para la planificación, tiempos para la acción. Pero pocos para la reflexión sobre la acción. Si se considera importante la actuación colegiada, es preciso que existan lugares y tiempos para desarrollarla”.

Para Day (2005: 104) es evidente que así como las condiciones influyen en la capacidad de los maestros para facilitar mejores aprendizajes, la cultura escolar favorece o dificulta el aprendizaje de sus docentes, citando a Deal y Kennedy (1984) advierte que: “cuando la cultura trabaja en tu contra es casi imposible hacer nada”.

La comprensión de la escuela como cualquier institución social, implica reconocer que desarrolla y reproduce su cultura específica:

“...tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (Pérez Gómez, 2000:127).

García Álvarez (2004) destaca que para entender la cultura institucional de la escuela, es necesario acercarse a la dinámica interactiva entre lo que es la organización, lo que son los roles, los intereses y comportamientos de individuos y grupos y; al tipo de relaciones establecidas, tanto formal como informalmente.

Al acercarse específicamente a la cultura de los profesores se abordan sus “creencias, valores, hábitos, normas dominantes que determinan los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí”, (Pérez, 2000:162). En este último sentido, implica tener en cuenta las formas en que se organiza la participación social y las tareas académicas entre los docentes.

Sin embargo, se está ante una cultura que se encuentra en una encrucijada por una parte: ante un contexto cambiante, flexible, incierto, complejo tecnológicamente, con una pluralidad de diversidades y dependiente de los movimientos de libre mercado mundial (Bauman, 2004) y, por otro, un contexto escolar marcado por las rutinas, costumbres estáticas de un sistema escolar

inflexible que se enfrenta al desafío de reemplazar formas de organización burocráticas (Darling-Hammond, 2012).

Comprender la cultura docente no significa en modo alguno que estas determinen la actuación ni el pensamiento de los docentes, más bien son referentes simbólicos y estructurales que condicional, median, pero no determinan la capacidad individual y colectiva. En este sentido las categorías que definen las relaciones entre los docentes y con sus tareas no pueden ser cerradas, son más bien amplios intervalos de recorrido en los que se encuentran formas contradictorias de entendimiento y actuación.

Pérez (2000) plantea las siguientes características que definen la cultura docente actual:

- Aislamiento del docente y autonomía profesional
- Colegialidad burocrática y cultura de colaboración
- Saturación de tareas y responsabilidad profesional
- Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente

Un enfoque interesante es “profesionalismo interactivo” que Fullan y Hargreaves (2000) proponen para redefinir el papel del profesor y de sus condiciones de trabajo. En este sentido, se trata de una concepción del desarrollo profesional docente anclada en una tarea que se construye en permanente interacción colegiada puede ser no sólo una buena respuesta para disminuir el estrés que experimentan muchos profesores y el agobio, a que se ven sometidos los directivos ante las crecientes y complejas demandas externas e internas que experimentan gran parte de las escuelas. Apoyo efectivo, estimulación de la reflexión y la experimentación, críticas y complementariedad son recursos fundamentales que una cultura colaborativa puede proporcionar para dar una mejor respuesta educativa en las escuelas (Pérez, 2000).

Si bien para algunos la importancia del trabajo colaborativo o colegiado entre docentes se ha valorado desde las agendas reformistas (Smyth, 1999; Neto Mendes, 2001) y, por tanto, se puede analizar desde una perspectiva macrosociológica en el contexto de las tesis dominantes neoliberales para las cuales el interés de la colaboración docente no sería algo accidental, sino una estrategia que tiene como finalidad hacer que los profesores sean más eficientes en alcanzar las prioridades nacionales y alcanzar los tan anhelados niveles de competitividad de sus economías a nivel mundial. Se puede analizar además como el interés del Estado en la promoción de una cultura de la profesionalidad docente regulada por el control de los pares para dar con ello, una señal de descentralización bajo la apariencia de autonomía local y de énfasis de procesos de colegialidad.

Según, Neto Mendes (2001) se estarían dando dos formas de colegialidad: culturas de colaboración y; colegialidad compulsiva.

La primera es más valorizada dado que son adhesiones voluntarias y espontáneas de los docentes, al contrario de la segunda que reciben mayores críticas dado que responde a fines organizacionales de la institución educativa en la que los profesores no se pueden restar y tienden a dividir más que a acercar a los docentes.

El movimiento para la eficacia y la mejora de la escuela también ha colocado como una de sus prioridades cambiar la cultura de la escuela antes que las estructuras. Esto por la potencialidad que se le asignan a las culturas colaborativas, caracterizada por Benett y Harris (1999), mencionados por García Álvarez (2004: 103) como las que:

“...manifiestan altas expectativas tanto acerca de los estudiantes como de los profesores, las que mantienen el consenso sobre los valores educativos fundamentales; aquellas que crean un ambiente de ayuda, de orden, de seguridad y donde se estimula a los profesores a que asuman una variedad de roles de liderazgo”.

Se advierte de la excesiva importancia a la colaboración como factor estratégico para la eficacia y mejora de la escuela (Lavie, 2009), pero también se constata que aquellas escuelas con altos niveles de vida social y de colaboración pero con pocas exigencias en los aspectos académicos, no logran ser escuelas eficaces. Para que exista colaboración profesional es necesario que se establezcan objetivos comunes y unos valores aceptados por todos y compartidos, de manera de abordar los problemas de la escuela dentro de un clima de colaboración que favorezca el aprendizaje permanente entre colegas y se dirija a potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Las características de la cultura predominante en una escuela nos indican el estilo de comunicación y relaciones que se establecen en el contexto de un tipo de cultura escolar. Para algunos, los ambientes establecen ciertos límites en las alternativas de los comportamientos y estos reflejan las características de una situación determinada (Doyle, 1979).

Con respecto a los factores que condicionan la motivación e implicación del profesorado para Mc Laughlin (1988), es el ambiente de los centros educativos y, las condiciones ambientales los que más favorecen. Destaca la existencia de un ambiente integrado en el centro, caracterizado por una cierta unidad de propósitos, unas metas y una línea de organización clara, y un sentido colectivo de responsabilidad; un ambiente comunicativo, en el que el profesorado dispone de múltiples ocasiones, tanto formales como informales, para intercambiar información sobre sus problemas, puntos de vista y actuaciones educativas y; la presencia de una dinámica orientada a afrontar los problemas profesionales, en lugar de ocultarlos.

Otro factor importante es que, en los centros se expliciten y afronten los problemas de la práctica educativa de manera conjunta, los profesores se sienten estimulados a comunicar sus preocupaciones. Ello, favorece la mejora y enriquecimiento del trabajo y el desarrollo profesional y; un último factor es la tendencia a fomentar y estimular las iniciativas personales de innovación por parte del equipo directivo y del conjunto del profesorado.

Con respecto a los factores que más influencia tienen en el trabajo en equipo, según Del Carmen (1996) son las características del equipo directivo y las tareas que este desarrolla, la forma de organizar los equipos de trabajo y las vías de coordinación de los diferentes equipos. El equipo directivo es el responsable de dinamizar y crear las condiciones ambientales y organizativas necesarias para que el trabajo en equipo progrese (Wiesntein y Muñoz, 2012). Ante los actuales desafíos educacionales, se requiere que el equipo directivo cree las condiciones para que se potencie un ambiente comunicativo y colaborativo, contribuya a organizar los equipos y, a orientar los procesos de trabajo, aspectos que hoy son fundamentales en lo que se ha denominado gestión directiva eficiente y que actualmente adquiere suficiente peso en los marcos regulatorios y estándares para la dirección de centros.

Otra característica que contribuye a un adecuado funcionamiento de los equipos de trabajo, es su tamaño y que este no sea excesivo para favorecer la participación de todos, en relación a las formas organizativas está dependerá de la función o tarea que han de realizar. En este sentido han dado buenos resultados los equipos de ciclo, los departamentos o equipos basados en sectores del currículo, entre otros. El rol del coordinador es fundamental en la vida de estos equipos: la buena organización y conducción de las reuniones, garantizar la participación de todos sus miembros y la resolución de conflictos son fundamentales para la consolidación del equipo de trabajo (Bonals, 2010; López, 2007).

Además de lo señalado, se requieren también unos procedimientos de trabajo que ayuden a avanzar en las tareas que el grupo de plantee y se destacan entre estas (Imbernon, 2008) y, según Del Carmen (1996): “la elaboración de planes de trabajo, las reuniones, los mecanismos de toma de decisiones, los instrumentos y documentos de trabajo y la autoevaluación”.

La elaboración de un plan de trabajo requiere a su vez lo siguiente:

- La detección de las necesidades que se consideran prioritarias y posibles de abordar.



- La delimitación y negociación del plan entre los miembros del equipo.
- La concreción de las tareas a realizar, la distribución de las mismas entre los miembros del equipo y su temporización.

Otra dimensión importante en la vida de los equipos de trabajo son las reuniones (Bonals, 2010). Es necesario que sean ágiles, funcionales y productivas y para ello se ha de cuidar su preparación y desarrollo. Es importante también la atención a las temáticas que cada reunión ha de tener, preparada con la participación de todos los integrantes, el tiempo asignado para el trabajo, no provocar saturación, y centrarlas en la tarea que el grupo tiene (Huguet, 2006).

Los mecanismos utilizados para la toma de decisiones, es otro aspecto fundamental en los equipos de trabajo. La forma en que se manejen los desacuerdos sobre las cuestiones que se discuten es un aspecto central, por ello, la valoración de las divergencias y asumirlas como diferentes puntos de vista pueden enriquecer al grupo si se abordan con respeto y teniendo presente que nadie tiene la verdad absoluta. Al momento de tomar decisiones, el consenso es aconsejado como el mejor mecanismo ya que permite mediante negociaciones sucesivas, adoptar decisiones en las que todos se ven reflejados en algún aspecto (Marques, 2008; López, 2007, Del Carmen, 1996).

Por último, en la caracterización de la dinámica de los equipos de trabajo, tienen también un papel importante los instrumentos de análisis y los documentos de trabajo que faciliten la reflexión, la elaboración colectiva. También la autoevaluación del grupo hace posible tomar conciencia de los avances y problemas, para analizar las medidas más adecuadas para progresar. En síntesis, para Del Carmen (1996): “la formación recibida por el profesorado en relación a muchas de estas cuestiones suele ser escasa, por lo que debe ser objeto de formación y asesoramiento”.

En una línea totalmente diferente, Huberman (1993) reformula el planteamiento de la colaboración de los docentes y la relación colegial en la escuela al cuestionar las posibilidades reales de que esta se convierta en una comunidad

cohesionada y en que esto sea más bien una aspiración, ante una realidad que demuestra todo lo contrario, una escuela que funciona más bien como un conjunto de pequeñas unidades, tal como expresa en las siguientes líneas, mencionadas por González (2004:322) en un estudio sobre centros de enseñanza secundaria:

“La lógica de utilizar la escuela como una unidad de análisis e intervención es ridícula cuando estamos hablando de la menos 25-30 profesores y 500 alumnos ¿En qué medida pueden los profesores del primero ir con los de sexto? ¿Cuánta colaboración podemos esperar entre profesores de Física de 8°, profesores de inglés de 11° e instructores de Educación Física? ¿Por qué estamos juntando a esas personas para redactar objetivos, planificar el curriculum y controlar los resultados de pruebas del otro cuando los contextos instructivos son tan diferentes? ¿Cómo pensamos alguna vez que podríamos contar con una colaboración en el lugar de trabajo de los profesores que se han despreciado unos a otros durante años? ¿Por qué hemos de convertirnos, virtualmente a toda costa, en una comunidad socialmente cohesiva cuando pocas condiciones-requisito para hacerlo?”.

Ante esta realidad, el debate debería centrarse en las condiciones culturales y organizacionales que crean o inhiben formas de trabajo colaborativo entre docentes que comparten los mismos niveles educativos, los mismo estudiantes que son enseñados a los menos por ochos profesores con especialidades diferentes pero que comparten una misma intencionalidad educativa. No en vano, en la actualidad se reconoce que “la organización del trabajo en los centros es uno de los núcleos duros principales, resistentes al cambio educativo” (San Fabián, 2011:50) y, que comienza a ser considerado en las reformas.

### **3. La escuela como espacio de desarrollo profesional colaborativo**

En un contexto de crecientes dificultades en el clima organizacional y en la convivencia escolar de las escuelas lo que repercute, tensionando fuertemente al docente, se requiere una reorientación en su autonomía en su rol de enseñante y mayor ayuda para asumir los desafíos junto con una mayor pro

actividad para tomar decisiones en el enfrentamiento de los problemas que se les presentan (Aron y Milicic, 2004).

Algunos investigadores destacan que las reformas educacionales de la enseñanza media trajeron positivas consecuencias a partir de la implementación del nuevo currículo, porque aumentaron las interacciones y el trabajo en equipo de profesores para llevar a cabo una planificación conjunta, sin embargo, un estudio realizado por Hargreaves y un equipo de investigadores en ocho centros de enseñanza secundaria de Canadá y de Estados Unidos, denominado “*Change over time*” (2001), mostró una profunda pérdida de la cooperación y de la comunidad profesional, valorada por los profesores, a partir de la puesta en práctica de la ley de reforma. En la siguiente tabla n° 16, presentamos los datos provenientes del estudio comentado y destacamos algunos, acorde a los fines del tema de estudio. Los subrayados son nuestros.

**Tabla n° 16: Percepciones de los profesores sobre los cambios en la comunicación y las relaciones entre colegas.**

	Muy de acuerdo %	De acuerdo %	En desacuerdo %	Muy en desacuerdo %	Total de respuestas
La comunicación con los colegas dentro de mi departamento mejoró.	1	22	44	33	260
Estoy menos envuelto en la toma de decisiones en la escuela.	24	46	22	9	256
La comunicación con los colegas de otros departamentos mejoró.	3	13	45	40	270
Trabajo más conjuntamente con mis colegas en temas e aprendizaje de los alumnos.	3	30	39	28	269
Reduje mi involucramiento en actividades fuera de la sala de clases.	45	40	10	5	290
Recibí cualificación profesional adecuada para apoyar en la	1	18	32	49	280

---

implementación del  
nuevo currículo.

---

Fuente: Hargreaves, 2003:229

Diversos autores, entre ellos, Elmore (1987) ha caracterizado la cultura escolar como autoritaria por la jerarquía y distancia entre profesor y alumno y; externa por la definición del trabajo que realiza el docente dado que obedece a normas técnicas elaboradas por especialistas lejanos al profesor y que además tiene que acatar.

Por ello, Hargreaves (2004) llama la atención en que enseñar en la sociedad del conocimiento y en una educación marcada por la era de la inseguridad, manifiesta, es necesario construir un nuevo profesionalismo docente que aborde de manera preferente lo siguiente:

- Promover un aprendizaje cognitivo profundo
- Aprender a enseñar por medio de una manera por la cual no fueron enseñados
- Comprometerse con un aprendizaje profesional continuo
- Trabajar y aprender en equipos de colegas
- Tratar a los padres como compañeros en el aprendizaje
- Desarrollar y elaborar a partir de la inteligencia colectiva
- Construir una capacidad para el cambio y el riesgo
- Estimular la confianza en los procesos

Las economías del conocimiento, dependen según Hargreaves (2004) de la inteligencia colectiva y del capital social, mirado sólo desde ese enfoque en cualquier organización el recurso más poderoso que tienen las personas para aprender y perfeccionarse es hacerlo con otras. Más aún, cuando se está ante nuevos y difíciles desafíos. La esencia del trabajo colectivo es la base para la formación de comunidades profesionales, especialmente en contextos sociales y económicos tensionados cada vez más por exigencias mayores provenientes de nuevos conocimientos, inseguridad e incertezas en las relaciones humanas.

Pérez (2004), teniendo como bases las investigaciones de Mac Laughlin y Talbert sobre el trabajo colegiado docente, señala es necesario distinguir que no todo lo que se denomina en pro de la promoción de una cultura de aprendizaje institucional, de redes de docentes, de equipos de investigación-acción, pueden ser considerados una auténtica comunidad profesional. De acuerdo al marco de valores, la ideología, la finalidad de los procesos educativos, se pueden dar dos tipos de desarrollo distintos: auténticas comunidades profesionales de aprendizaje y; sectas de formación para el rendimiento. Estas últimas se han apropiado de un discurso basado en los parámetros de la profesionalidad y de la pedagogía activa pero transfieren conocimientos que son definidos por las autoridades para favorecer los rendimientos comprometidos, proclaman ciertos requisitos impuestos, utilizan los resultados como referente principal de la práctica aprobada, requieren de los docentes que implanten guiones de cambio estandarizados y; promueven un pensamiento grupal a través del entrenamiento permanente.

Como se ha venido señalando, diversos trabajos sobre docentes, destacan la marcada tendencia hacia prácticas educativas individualistas, espacios, tiempos y desarrollo del currículum, caracterizándolos como procesos de balcanización en las escuelas que atentan contra las relaciones, las actividades y los resultados educativos a los que se aspira. Así, la organización escolar potenciaría la balcanización, al no reflexionar intensamente y de forma compartida, estructurando los espacios y los tiempos de la escuela desde concepciones autoritarias que no favorecen la participación de los docentes (Santos, 1999:5).

Investigaciones realizadas en Estados Unidos en la década de los setenta, a partir del “enfoque de contingencia”, amplias en el tiempo y en las muestras de escuela primarias sobre el ambiente, tarea y estructura de

la organización escolar, plantearon proposiciones investigables acerca del tipo de estructura formal que se adapta mejor a unas determinadas condiciones ambientales de trabajo, en las organizaciones escolares, especialmente en relación a cambios referidos al diseño de aulas abiertas. En algunos casos,

permitió determinar en qué medida los cambios de tecnología docente (equipos docentes y espacio abierto) se relacionaban con las pautas de coordinación de tareas (interdependencia y colaboración) como con las características de la supervisión y administración escolar. Los resultados demostraron que era probable que una serie de efectos de la organización escolar influyeran en la adopción y en la constitución de equipos docentes en la escuela. Tyler (1991:75) sintetiza en los siguientes efectos:

- 1°. Reducción del aislamiento en el trabajo de los profesores en relación a sus colegas y un incremento paralelo en los niveles de interdependencia respecto a la tarea.
- 2°. Desplazamiento del control sobre el programa docente desde el director a grupos de profesores, normalmente de 3 a 4.
- 3°. Aumento de la sensación de autonomía y de satisfacción en el trabajo de los profesores.
- 4°. Aumenta la visibilidad de los docentes respecto a sus colegas, si bien que la arquitectura no garantiza que los profesores colaboren más entre ellos.

Investigaciones posteriores en las escuelas del Plan Multiunit (Packard y Charters, 1979) revelaron un efecto democrático general en la innovación sobre la comunicación y la toma de decisiones, a diferencia de cuando dependían de docente individuales, después eran asumidas por grupos de docentes y, las que asumía el director, se empezaban a delegar con mayor frecuencia. Sin embargo, después de dos años de investigación, no se encontró un incremento significativo en la sensación de satisfacción de los profesores, debido al sentimiento de pérdida de su tradicional intimidad.

La crítica a estos estudios se dirige a que la interdependencia entre docentes era débil y, a menudo quedaba limitada a aspectos relacionados con la rutina como el horario y el plan de enseñanza. El fracaso de innovaciones como la formación de equipos docentes para Tyler (1991) se atribuye en gran parte, al apego que disfrutaban los docentes de su autonomía tradicional y por otra; al hecho de que sigue pesando la limitada discreción de que disponen más allá de su procedencia e ideología. Situación que divide a los reformadores entre

los que apoyan a los profesores en su confrontación con el aparato burocrático y otros que los critican por su conservadurismo.

Para Gimeno (1995:236) se trata de ampliar la profesionalidad a las dimensiones colectivas ya que con ello, se rescata para los profesores márgenes más amplios de su profesionalidad, nuevas esferas de conocimiento y; agrega:

“La dimensión social de la profesionalidad es inexcusable desde el momento en que se sabe -y los propios docentes reconocen- que la acumulación profesional entre iguales es una fuente de acumulación del saber práctico de los profesores y de diseminación del conocimiento profesional, como ocurre en otros muchos campos (Havelock, 1979)”.

En otra línea, Smyth (1999) comparte la crítica de Little (1987) acerca de la escasez de investigaciones sobre el trabajo cooperativo docente en la escuela. Invita a desconfiar de los programas estatales dirigidos a fomentar la colegialidad entre docentes con una nueva ideología que promueve el formar parte de equipos y grupos, solapando las intenciones de manipulación de los docentes como forma de dominio indirecto. Se trata de una colegialidad “artificial”, dado que es obligatoria, limitada y persigue fines más bien instrumentales fijados por la autoridad educacional para alcanzar objetivos institucionales. De acuerdo a Essomba (2007), esto trae como consecuencia la inflexibilidad e ineficacia en las reuniones y en la corresponsabilidad entre docentes.

En cambio para Santos (1999:5) la colegialidad conlleva más bien bondades que se traducen en que: “multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia”.

#### 4. Colegialidad burocrática y cultura de colaboración entre docentes

Como se ha comentado en los últimos años cobra fuerza la colaboración entre docentes y la colegialidad en los procesos de innovación en la escuela, Fullan y Hargreaves; Campbell y otros, contribuyeron en promover este enfoque, con la finalidad de redefinir la profesionalidad docente teniendo como componentes estratégicos el aprender a compartir entre docentes sus experiencias, intereses, temores y, a impulsar sus propios proyectos de cambio.

Es a partir de la década de los ochenta que se empieza a dar mayor énfasis en las escuelas a la reconstrucción de una cultura más cooperativa para atenuar los efectos del individualismo y del aislamiento en la enseñanza, como ingrediente esencial del desarrollo profesional de los docentes y como resultado de la mejora de la escuela (Day, 2005). No obstante, Hargreaves y Dawe (1989:3) han alertado en su momento sobre la paradoja de que en la administración educacional *“se insta, aparentemente, a que los docentes colaboren más, justo en el momento en el que tienen menos en qué colaborar”*.

A su vez, Smyth (1999) crítica el reconocimiento de reformadores australianos y de otros países anglosajones, acerca de la necesidad de fomentar la flexibilidad y creatividad para lo cual se requerían conocimientos prácticos de los profesores sobre su proceso de trabajo, sus teorías sobre la acción y su potencial a la hora de trabajar en equipo. Sin embargo, esto no fue comprendido en las reformas de los setenta, fracasando rotundamente por dirigir el cambio desde el exterior.

Por otra parte, algunos estudios demuestran que se dan buenos resultados en aquellas escuelas en las que sus profesores trabajaron más cooperativamente la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos; en otras se observa que fueron más bien superficiales cuando el foco del trabajo cooperativo estuvo en la disciplina, en la socialización de los diversos agentes educativos y en la coordinación de tareas, en vez de centrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Esto ha llevado a que los resultados en la construcción de culturas cooperativas eficientes no sean constantes. Si bien a



juicio de Hargreaves, es promisorio la construcción de este tipo de culturas como estrategia de mejoramiento pero presenta dificultades para alcanzar mayores aprendizajes en los estudiantes, dado que es difícil que se generalice en un sistema más amplio. Constituye no obstante, una parte de la solución eficaz para los cambios en educación y para el desarrollo de los profesores.

Si bien es posible identificar esas culturas comunitarias en muchas escuelas primarias pequeñas no ocurre lo mismo en las grandes escuelas primarias y secundarias, estudiadas en Inglaterra por Nías y colaboradores (1989), comentadas por Day (2004), a pesar de que existan muchos proyectos educativos y planes de desarrollo escolar, se han quedado en un compromiso entre subculturas departamentales, situación que Talbert y McLaughlin (1994) y Hargreaves (1994) identifican como “grupos de intereses” enfrentados por la influencia de personas poderosas.

Fullan y Hargreaves (2000:81) abordan el tema a partir de lo que han denominado culturas de cooperación o de colaboración en la escuela, entendidas como:

“el conjunto de creencias y expectativas obvias en el modo por el cual la escuela funciona, dando énfasis en como las personas se relacionan (o no). En otras palabras, la cultura es “el modo en que hacemos las cosas y como nos relacionamos con las personas que están a nuestro alrededor”.

Se ha observado que la cultura de la colaboración es algo complejo y difícil como el proceso educativo dado que se está ante una cultura tradicional de los docentes muy poco familiarizada con la cooperación, así lo demuestran los estudios de Bird y Little (1986); Bullough (1988); Campbell (1996); Gitlin (1987); Campbell y Southworth (1990) y; Nías (1987); comentados por Pérez Gómez (2000).

Específicamente, Ball (1989); Hoyle (1986) y Woods (1994) han alertado de dos debilidades que presenta una cultura de la colaboración en la escuela. Por una parte, su dependencia externa a un sistema centralizado y sus pocos

márgenes de libertad en un contexto determinado para la ejecución de objetivos decididos fuera de la escuela y; la otra debilidad es interna y viene dada por las características de la escuela de no ser un lugar de consenso y acuerdo voluntario en que se presentan disputas por el poder tan intensas como la sociedad y como expresión de que la tarea docente es ética, política e ideológica (Pérez, 2000). Existe además, la competencia entre escuelas públicas por los alumnos y sus padres lo que impide que los profesores aprendan unos de otros (Hargreaves, 2004).

Las escuelas que desarrollan una cultura colaborativa, según un estudio de Rosenholtz (1989), presentaban un mayor trabajo cooperativo entre los docentes, aunque fuera difícil el proceso de enseñanza, ellos seguían igual entusiasmados en seguir aprendiendo y dispuestos a pedir ayuda a los colegas; tenían mayor confianza entre ellos y; certeza de que lo que estaban buscando alcanzar se estaba logrando.

Según Rosenholtz, uno de los efectos más importantes de la colaboración entre profesores, es el impacto sobre la incerteza del trabajo comparado a cuando se hace solo lo que puede disminuir fuertemente el sentido de confianza del profesor.

Ashton y Webb (1986), comentados por Fullan y Hargreaves, descubrieron que uno de los principales beneficios de la colaboración es su capacidad de reducir la sensación de impotencia de los profesores y aumentar su sensación de eficiencia.

Los mismos autores hacen referencia a los estudios de Little (1990) a partir de los cuales, identifica cuatro tipos diferentes de relaciones colegiadas entre profesores:

1. Búsqueda de informaciones y relato de historias
2. Ayuda y auxilio
3. Intercambio y;
4. Trabajo en conjunto.

Sólo este último tipo de relaciones colegiadas, a juicio de Little, sería una forma poderosa de cooperación ya que implica la enseñanza en equipo, la planificación, la observación, la investigación-acción, el acompañamiento permanente de colegas y, las tutorías. Los tres primeros rasgos sólo reflejarían una forma débil de unión y cooperación y podrían ser expresión de un *status quo*.

Según Little, trabajar en forma conjunta crea e implica una interdependencia fuerte entre los profesores, mayor responsabilidad, un compromiso de mejoramiento colectivo y una mayor disposición a comentar y criticar.

En otro estudio comentado por Fullan y Hargreaves (2000), realizado por investigadores ingleses (Nías, Southworth & Yeomans, 1989) en cinco escuelas primarias reconocidas por las relaciones positivas entre sus profesores, se observó que los principales referentes eran la calidad de las actitudes y los comportamientos tales como: ayuda, apoyo, confianza y apertura. Si bien que se advierte que eran pequeñas con no más de doce profesores trabajando en horario completo, por tanto, los resultados hay que asumirlos con moderación.

Las escuelas con culturas colaborativas son también lugares de intenso trabajo, de compromiso fuerte y compartido, de dedicación y responsabilidad colectiva y de un sentido especial de orgullo de la institución. Lugares en que los profesores no pierden el tiempo y su energía tratando sus retrocesos sino en la ayuda, el apoyo y tolera la discordancia. Lo individual y lo grupal son simultáneamente valorizados y; los profesores desarrollan una confianza colectiva para hacer críticas en las que rechacen los elementos de cambio que no serán positivos en sus contextos de trabajo y; seleccionando y adaptando aquellos elementos que sí contribuirán a mejorar su quehacer educativo.

Se destaca también en la literatura sobre el tema que en las culturas colaborativas son fundamentales el debate intelectual que abre a la diversidad, la discrepancia y el conflicto y; un clima afectivo de confianza que estimula la apertura a la innovación, arriesgarse a lo diferente y perder el temor al ridículo

y; a crear mecanismos de comunicación que faciliten la reflexión y el contraste de ideas, de prácticas pedagógicas en un organización escolar que desea ser democrática y solidaria (Pérez, 2000).

Para Day, (2005) el desarrollo del trabajo cooperativo requiere un intercambio permanente que facilite que los profesores participen activamente en diálogos, expresen y pongan a prueba sus creencias, expresadas de distintas formas ya sea a través de ideas, del intercambio de materiales o de puestas en común en las que expresen sus opiniones, críticas y sus “teorías profesadas sobre la educación” (Argyris y Shön, 1976) pero junto a eso, todo dependerá del nivel de confianza individual y del apoyo institucional.

Es fundamental también según los autores mencionados, la reserva del tiempo para la reflexión y el diálogo sostenido para la construcción de culturas profesionales de aprendizaje. Requieren además fuertemente de una disciplina del diálogo, Day, siguiendo a Senge (2009:287) recupera la siguiente afirmación:

“Mientras que las organizaciones tradicionales exigen sistemas de gestión que controlen la conducta de las personas, las organizaciones de aprendizaje se dedican a mejorar la calidad del pensamiento, la capacidad de reflexión y el aprendizaje en equipo y la de desarrollar puntos de vista comunes”.

En estas culturas, por tanto, la reflexión se realiza en forma cotidiana y no sólo en momentos como la evaluación.

Day (2005) refiriéndose a un estudio realizado en Australia, comentado por Grundy y Bonser (1997), sobre descentralización y colaboración a partir de la reforma, se observó que si bien los docentes defendían firmemente las prácticas de trabajo en colaboración y su participación en la planificación escolar las respuestas eran disimiles por parte de los directores con respecto al grado y la calidad de esa participación lo que estaría indicando que la descentralización no se traduciría en una reducción de la jerarquía ni en unas

culturas colaborativas, fenómenos que promueven la colegialidad. Aspectos refrendados por los trabajos de Stenhouse (1975); Rosenholtz (1989); Lieberman (1990); Little, 1992. Además estarían reafirmando el predominio de una “colegialidad impuesta” reguladas e implementadas administrativamente (Hargreaves, 1994).

Para Perrenoud (2002) si bien la cooperación profesional es importante tiene mecanismos menos transparentes comparada con la práctica reflexiva del profesor, esto porque a su juicio en la cooperación están presentes transparencia y secreto; compartir y competir, desinterés y cálculo, poder y dependencia, confianza y miedo, euforia y rabia. Siempre está presente en las diversas tareas negociación y divergencias que no siempre son racionales.

Una forma de garantizar que la cooperación funcione, según Perrenoud (2002: 61), es conversar de tal forma que no se agraven las tensiones y terminen en crisis, para ello, “los únicos que pueden adoptar esa forma de meta comunicación son los profesores que se dedican a alguna forma de práctica reflexiva y meta cognición”. Fundamenta su afirmación en que la capacidad de reflexión de cada uno, es un ingrediente de análisis colectivo en los trabajos del funcionamiento del grupo y es uno de los principales triunfos en el ajuste de las relaciones profesionales en equipo (Gather, 2004).

El desarrollo de escuelas con una cultura cooperativa se asocia, según varios estudios, al liderazgo (Fullan, 1991; Nías *et al.*, 1989; Leithwood & Janntzi, 1990); entendido este no sólo por lo que realiza un directivo, sino con respecto a los profesores como líderes y en que las escuelas con una cultura de la colaboración, llevan a cabo actividades con significado para los otros, se privilegia la capacitación de los profesores individual y colectivamente para analizar los problemas y modificar las situaciones que causaron dichos problemas.

Las escuelas que logran mejorar, es porque establecen relaciones fuertes de trabajo con los padres y la comunidad, “se envuelven constantemente con el mundo exterior y con él negocian su futuro” (Fullan y Hargreaves, 2000:70).

En las culturas colaborativas aunque tengan lugar en unas estructuras formales, es esperable que las relaciones se desenvuelvan de manera espontánea, voluntaria y orientada al desarrollo profesional:

“...las culturas colaborativas pueden extenderse hasta el trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva concentrada, de manera que extienda la práctica críticamente, procurando encontrar las mejores alternativas en la búsqueda continua de la mejora. Las culturas colaborativas no son cómodas complacientes ni políticamente aquiescentes. Pueden crear una fuerza y una confianza colectivas en las comunidades de docentes que sean capaces de interactuar de forma inteligente y asertiva con los portadores de innovaciones y reformas” (Hargreaves, 1994:195).

En un estudio sobre la implementación de nuevos programas y nuevas prácticas en la escuela, Leonard y Leonard (1999), mencionado por García (2004:113), los profesores que fueron consultados, señalaron que “la colaboración informal es más eficaz para que surjan líderes entre el profesorado para llevar a cabo el cambio que las estructuras formales de colaboración planificada no logran”.

Se ha llamado la atención también hacia ciertas formas de colaboración que más bien acarrearán pérdida de tiempo y tienen además un impacto limitado y, por otra, a que algunas han de ser entendidas como una etapa en un proceso hacia formas más potentes de colaboración.

No todas las modalidades de agrupación de profesores pueden ser entendidas como colaborativas, por ejemplo las agrupaciones de profesores separadas del resto de la escuela se ha denominado como cultura *balcanizada* en la que prevalecen la competencia, la lucha por posiciones y por la supremacía de un grupo de profesores por sobre otro y en la que pueden estar adscritos a esta cultura profesores tradicionales y profesores innovadores.

Aquellas en que coinciden los mismos profesores de un nivel o que tienen ideas semejantes “impiden la aceptación en toda la escuela de determinadas prácticas e inhiben la discusión franca que podría eventualmente llevar a la creación de una perspectiva de escuela total” (Nías, *et al.*, en Fullan y

Hargreaves, 2000:72). Estas responden a un tipo de comunicación restringida a grupos cerrados de profesores que mantienen pocas relaciones con las personas de otros grupos (García, 2004), por tanto, la colaboración sólo se producirá si sirve a los intereses del grupo (Day, 2005).

La colegialidad artificial (Pérez, 2000) está asociada a un conjunto de procedimientos burocráticos que hacen posible el trabajo conjunto de profesores, así estos son controlados para alcanzar ciertos resultados y se les insta a trabajar juntos en la preparación de proyectos educativos y curriculares, perfeccionamientos en áreas disciplinares, desarrollo de talleres para mejorar el rendimiento de los alumnos y; otros mucho trabajos colaborativos que solicitan las autoridades nacionales y locales con poco espacio para la libertad y creatividad de los docentes.

La colegialidad burocrática impuesta e impulsada por los reformadores puede inclusive propender a controlar las disidencias de los docentes alineándolos a referentes homogéneos y a metas que son de interés nacional ahogando la diversidad y la creación de propuestas propias para los contextos educativos locales y; puede generar efectos positivos temporarios de un trabajo colectivo a presión pero que raramente genera mejorías sustentables (Lavié, 2009).

La colegialidad impuesta es una cooperación, administrativamente impuesta, “sustituto rápido y superficial de una cultura de cooperación” (Gather, 2000, en García Álvarez, 2004). Una cultura colaboradora se construye sobre la bases de largos procesos formales e informales pero no se impone por decreto.

La idea no es considerar una efectiva organización escolar pero para ello, se tienen que reafirmar dos principios fundamentales que han de ser trabajados día a día y no de manera aislada para que se den relaciones de cooperación entre profesores: la experiencia cotidiana de trabajar con otros, propicia la mejor vía para la comprensión y para la cooperación en comparación con la persuasión racional para que sean considerados los puntos de vista de otros profesores y; el desarrollo del profesor es inseparable del desarrollo del currículo.

“Las colaboraciones efectivas se realizan en el mundo de las ideas, examinando de manera crítica las prácticas existentes, buscando mejores alternativas y trabajando mucho en conjunto para la realización de mejorías y evaluando su validez” (Fullan y Hargreaves, 2000:74).

Como se ha dicho no es común encontrar escuelas con culturas colaborativas e inclusive en aquellas en que se destinan horarios para que los profesores preparen sus clases no se acostumbra a dedicar ese tiempo para observar juntos el trabajo en el aula ni favorecer una reflexión de la práctica sistemática, así se dejan intactas las normas del individualismo.

En aquellas que se dan atisbos de un trabajo cooperativo entre docentes permanece una relación “confortable” que no cambia nada ni produce el encuentro crítico en torno a las prácticas pedagógicas.

García Álvarez (2004) basándose en los estudios de Beadie (1993) realizados en cuarenta y cinco escuelas, sintetizó en dos los problemas que se presentan en una cultura participativa, tema crucial las decisiones en la escuela. El primer problema, se relaciona con las estructuras organizativas formales siendo estas las que orientan la práctica participativa. Se observó que los profesores percibían que su poder era más bien aparente que real dado que en definitiva las decisiones eran modificadas por los directores u otras autoridades locales.

El segundo problema, se refiere a las influencias informales existentes entre el profesorado con respecto al poder y su responsabilidad. Las diferencias en la distribución de cuotas de poder por parte la administración a ciertos grupos de profesores, limitaba el valor y alcance de la participación informal.

También se observó en el estudio que resume Beadie (1993) que se daba una escasa participación de los profesores porque no sabían analizar los problemas ni defender sus puntos de vista ante los colegas, directores y administradores. Esto plantea la interrogante acerca de si ¿se ha preparado a los profesores para la colaboración entre ellos y con los demás miembros de la comunidad, para la participación y la gestión de la escuela?



Para Imbernón (2004:97) la formación del profesorado en una cultura profesional basada en la colaboración supone cambios fundamentales, tales como:

- En el tipo de formación colectiva del profesorado y una nueva organización de la formación decidida por los intereses colectivos.
- En la organización de grupos de trabajo entre los profesores.
- Unos procesos usuales de colaboración educativa en el centro.
- Un mejor proceso de comunicación y trabajo entre iguales. La frecuencia de las interacciones y comunicaciones son indicadores del cambio que se va gestando en las escuelas.

Algunas investigaciones sobre profesores y buenas escuelas evidencian que la forma de sentirse profesional y de actuar han de ser flexibles y respetuosas de las diferencias individuales dado que el compromiso profesional y el ayudar a sus alumnos a aprender son elementos que están caracterizando la buena enseñanza más que actividades colectivas vacías de contenido.

Sin embargo también se ha demostrado que:

“Los profesores valoran mucho los cambios en el currículum y otro tipo de actividades de desarrollo escolar. Los datos obtenidos sugieren que el trabajo colaborativo “per se” no es muy importante, sino el grado en el cual ese trabajo colaborativo permite ver a los profesores que están mejorando su repertorio docente” (Louis, 1998, mencionado por Marcelo y Estebaranz, 1999: 59).

Algunos autores han propuesto para superar el aislamiento docente y crear dinámicas organizativas que hagan posible las transformaciones buscadas el “desarrollo profesional cooperativo” (Santos, 1999: 8):

“Entenderíamos por desarrollo profesional cooperativo el proceso mediante el cual grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional y cuyo trabajo puede abarcar cualquier faceta de su práctica diaria en cualquiera de sus ámbitos espacio-temporales y prácticos del centro”.

Santos (1999: 9) agrega:

“La conciencia crítica ha de obligar a los profesionales a reflexionar colegiadamente sobre las condiciones en que se el proceso

educativo, sobre las estrategias de cambio que se implantan y sobre las dificultades y los obstáculos que se arraigan en las costumbres inveteradas”.

La innovación en la forma de abordar los cambios en las organizaciones educativas, tendría que aportar, ayudando a los docentes a comprender su pensamiento y, a reflexionar de modo crítico sobre su propia práctica.

En esta línea, Elliot (1986) valoriza la deliberación entre profesores en un saber compartido:

“Afirmaría que, cuando los profesionales autónomos mejoran continuamente su conocimiento práctico por medio de la deliberación y los debates con sus iguales, no sólo se desarrollan a sí mismos, sino que además ayudan a desarrollar la tradición profesional, las existencias comunes de conocimiento mutuo tácito”.

## **5. Contexto escolar e individualismo en el ejercicio docente.**

Imbernón (2008) alerta sobre la necesidad de distinguir entre individualismo e individualidad siguiendo los trabajos de Beck y de Beck-Gernsheim (2003) y de Hargreaves (1998:2006) en que define la individualidad como la “capacidad para ejercitar el juicio discrecional e independiente” dado que el docente requiere de un espacio para la recreación de su rol como actor de su biografía, compromisos, convicciones y redes. Individualización e individualidad tiene su parte positiva por el espacio de identidad, de resignificación de lo que se vive, lo requiere auto análisis y reflexión. Sin embargo, el individualismo como expresión de una forma de ser y actuar ante los demás y ante responsabilidades colectivas, implica no sólo desventajas sino una forma de vida moral.

Una cuestión de fondo que nos parece desafiante para el tema que tratamos es la siguiente interrogante formulada: ¿es el individualismo una consecuencia de la organización del trabajo ó es un rasgo de la personalidad de los profesores? Un estudio realizado para abordar esta problemática demostró que gran parte los profesores eran individualistas por rasgos de temperamento o por opción estratégica. Más de la mitad de ellos opinaron que si bien lo

lamentaban, el individualismo era una característica importante de los profesores. Por tanto, la cuestión que subyace es si: “¿el individualismo de los profesores es el origen de la falta de espíritu de equipo o si es la falta de un proyecto colectivo? ¿O es una estrategia de adaptación de los profesores?” (Tardif y Lessard, 2005:188).

La conclusión de este estudio es que el individualismo no es una característica personal de los profesores, es más bien una consecuencia de la organización del trabajo que no permite la colaboración y en el actual organización del trabajo docente sería más bien una estrategia de defensa, esto se puede observar en la siguiente explicación que transcribimos extensamente por ser de interés para nuestro estudio.

“Con respecto al individualismo, diversos profesores interiorizaron la idea de que esta sería una tendencia particular de los profesores un poco como si viniesen a encontrar en esta profesión individuos con tendencias individualista. No es nada de eso. Lo que es preciso entender es que son las condiciones de trabajo las que provienen de la organización del trabajo docente las que no permiten la construcción de grupos de trabajo, el individualismo se vuelve una última posición de defensa en relación a un trabajo que es más fuente de sufrimiento que de placer. Cuando no es posible crear colectivamente mecanismos de defensa y de catarsis para el sufrimiento, el profesor se defiende individualmente; es decir, el sufrimiento es parte de la carga de cada sujeto-profesor que precisa encontrar por sus propios medios, la capacidad de mantener su salud mental a pesar de las agresiones del ambiente de trabajo. Entonces se entiende que el individualismo es el producto del sufrimiento psíquico, el producto de una organización de trabajo que atomiza los individuos, los aísla desmotivándolos, etc. Así, no se puede afirmar simplemente que el individualismo es la causa de la desmovilización del cuerpo profesional”.

Otro punto de vista surge a partir de los trabajos de Lortie (1975) y que expresa que los profesores estarían en una situación de conflicto entre la necesidad de compartir colectivamente los costos de la enseñanza y el deseo de conservar para sí mismos las recompensas cuando ellas existen. Según Lortie se encontrarían acorralados entre el deseo de ayudar a los colegas y la búsqueda de autonomía en el cumplimiento de sus tareas; entre la participación en un equipo y el desarrollo de su individualidad y privacidad.

El carácter artesanal de la docencia, la indeterminación de criterios de éxito, el tipo de socialización profesional que lleva a los profesores a aislarse, a la organización celular de la enseñanza, contribuirían, según Lortie, a reforzar el individualismo, transformándose en un *habitus* inducido y reforzado por las propias características del trabajo realizado.

Los postulados de Lortie con respecto al aislamiento de los profesores y su búsqueda por una mayor privacidad han sido criticados fuertemente por Smyth (1999) debido a que abandona en el análisis las condiciones que engendran esta forma de trabajo. Los estudios realizados por Anyon (1983), demuestran según Smyth que la privacidad docente, es una forma de adaptación y oposición, opera como un mecanismo eficaz para enfrentar los intentos de controlarlos y de oprimirlos.

“Cuando los profesores se retiran tras la puerta cerrada y juegan a ‘píllame si puedes’ con los administradores, están llevando a cabo una forma muy eficaz de resistencia, a sabiendas de que el aparato de vigilancia necesario para controlarlos es muy costoso e imposible de crear”. Smyth (1999:60).

Perrenoud (1993:13) problematiza en otra línea, señalando que gran parte de los profesores está a medio camino entre una ideología favorable a la colaboración y, un *habitus* individualista:

“La cultura profesional común a muchos profesores los lleva a no creer que el todo es más que la suma de las partes, que el tiempo dedicado a la negociación no es un puro desperdicio, que la discusión no siempre es expresión de conflictos entre las personas o por poder. Los que se envuelven en trabajos de equipo les gustaría ser optimistas, pero una observación atenta de varios equipos indica que ese optimismo es frágil, que es fácilmente minado por algunas experiencias desfavorables...al punto de poder decir con una cierta conciencia: estás viendo que eso nunca va a resultar”.

Es la colaboración la que respeta la independencia la que permite enfrentarse a las resistencias institucionales para mejorar la práctica, según comenta Pérez Gómez (2000). El carácter evaluador de la organización escolar puede provocar distorsiones en los intercambios y actuaciones, impidiendo una sana colaboración, reforzando los modelos burocráticos en las relaciones.

Rosenholtz (1989), en una investigación realizada en setenta y ocho escuelas primarias de Tennessee, mencionadas por Fullan y Hargreaves (2000:57), identificó dos grupos de escuelas: “trabadas” y “en movimiento”. Las primeras escuelas presentaban reticencias a apoyar los cambios y mejorías siendo lo común que compartían incertezas y aislamiento.

“La mayor parte de los profesores y directores estaban alineados profesionalmente en el aislamiento de su lugar de trabajo y se negligenciaban mutuamente. No acostumbraban a intercambiar saludos, a apoyarse y reconocer los esfuerzos positivos unos de otros”.

Este tipo de escuelas además estaban asociados a lo que Rosenholtz denominó “escenarios de aprendizaje empobrecidos” dado que los profesores poco conseguían aprender de los colegas y por tanto, no estaban en disposición de experimentar y mejorar.

Hallazgos similares encontró Lortie (1981) en un estudio realizado en Boston y La Florida con profesores de escuelas primarias y secundarias en las que primaba un individualismo diseminado entre los profesores, a lo más compartían algunas sugerencias prácticas, recursos y trucos de la profesión, algunas breves historias sobre padres y alumnos, pero no era común verlos compartir el trabajo individual, no se daban casi las observaciones de aula de otros colegas y, no existía una reflexión colectiva sobre la dirección de su trabajo.

En síntesis, la incerteza y el aislamiento hacen que se institucionalice el individualismo cuando en una escuela los docentes prefieren no compartir sus ideas, porque desconfían del trato que le darán sus colegas, porque creen que cada uno tiene que recorrer su propio camino o porque piensan que pedir ayuda significa que los otros lo entenderán como poco competentes.

El aislamiento tiene tres expresiones según Flinders (1988), mencionado por Pérez Gómez (2000) el que identificó tres tipos de aislamiento: psicológico, ecológico y, adaptativo. El aislamiento psicológico lo define como aquel en que el individuo se siente inseguro y con miedo a la crítica lo que hace que en este

caso, el profesor se recluya en su aula, aumentando con ello su aislamiento progresivo. El aislamiento denominado ecológico se refiere a las características arquitectónicas y físicas en que realizan su trabajo los docentes: aulas separadas del resto, falta de espacios multifuncionales, los horarios y la fragmentación disciplinar del *curriculum* dificultan la comunicación y la colaboración entre docentes. Y, con respecto al aislamiento adaptativo, se concibe más bien como una estrategia voluntaria del individuo para encontrar el propio espacio de intervención y preservarlo de las influencias negativas del contexto. Además de aportar tiempo y energías para dar respuesta a las exigencias inmediatas de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, Day (2005: 106), citando a McTaggart (1989) señala que no se trata de derribar los muros del aislamiento sino las condiciones de trabajo que la fomentan.

“Lo que había que derribar es este distrito escolar no eran los muros de individualismo, sino el medio social y las condiciones de trabajo que con tanta eficacia minaban la confianza y devaluaban los conocimientos, el saber y la credibilidad de sus mejores maestros” (McTaggart, 1989).

El aislamiento docente pasa a ser un refugio y un mecanismo de defensa que tiene importantes consecuencias para el desarrollo de proyectos de cambio e innovación: se cultiva el pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora o la aceptación acrítica de la cultura predominante en la escuela, impidiendo la creatividad en la búsqueda de alternativas originales a los problemas pedagógicos y; la colaboración y el enriquecimiento mutuo de los docentes (Pérez, 2000).

Si bien que se estarían dando algunas fisuras en el muro del individualismo escolar, ante la paradoja de la necesidad de que el profesorado colabore y trabaje conjuntamente y, la persistencia de un aislamiento e individualismo que continúan siendo las condiciones más persistentes y diseminadas en la enseñanza (Marcelo y Vaillant, 2009).

Las causas de la primacía de una cultura individualista posiblemente haya que buscarlas, en las primeras experiencias de la formación inicial, dado que al realizar sus prácticas en el aula con la presencia de un supervisor encargado de evaluarlo y juzgar su actuación, asocia con ello, apoyo con evaluación y colaboración con control. Por otra parte, están las expectativas muy elevadas que se plantean los docentes en un trabajo sin límites en que se autoexigen para lograr por sí mismos: integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales, responder a las diversidades de todo tipo presentes en su aula: sociales, étnicas, de ritmos de aprendizaje, de asistencia social, de necesidades psicológicas de sus estudiantes, entre otros. Pero también se ha de considerar de acuerdo a Pérez (2000) que la cultura docente es el efecto de presiones y expectativas externas, de los procesos de socialización y de los requerimientos de los otros agentes educativos.

Fullan y Hargreaves (2000:55) formulan una importante interrogante ante un fuerte escenario de cambios educacionales: “¿qué tipo de comunidades de trabajo o culturas darían más apoyo al crecimiento del profesor y al perfeccionamiento de la escuela?”

De acuerdo a Pérez (2000:166) las desventajas del aislamiento profesional de los docentes, limita el acceso a nuevas ideas y mejores soluciones, provoca que el estrés se instale, impide el reconocimiento y el elogio del éxito y que la incompetencia perjudique a los alumnos y a los colegas, como bien señala: “El aislamiento del docente, vinculado al servicio patrimonialista de su aula y su trabajo, puede considerarse una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar”.

La cultura docente puede facilitar u obstaculizar los procesos de reflexión e intervención autónoma de los propios colegas (Pérez, 2000). En una discusión de las implicancias de dos tipos de cultura escolar: individualista y cooperativa para el cambio y el perfeccionamiento, Fullan y Hargreaves (2000: 56), comentan que es más común que un profesor no sea parte de un grupo cooperativo y lo más factible es encontrar que trabaje aisladamente en su trabajo, lejos de los colegas o citando a Rudduck (1991), “la educación se

encuentra entre las últimas vocaciones en que aún es legítimo trabajar solo y en un espacio protegido contra invasores”, teniendo como única retroalimentación sus propios alumnos y algunas mediciones formales si bien periódicas pero sin mayor utilidad para generar los cambios desde los mismos profesores.

Prevalece una concepción de autonomía profesional con tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y, a la cooperación. Si bien la autonomía profesional requiere del respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad en los enfoques teóricos y en las prácticas para que sus pensamientos pueden reflejar la autonomía intelectual de sus ideas propuestas y; requiere también del acuerdo de sus compañeros para desarrollar un proyecto común pedagógico (Pérez, 2000).

Se ha discutido bastante en la literatura especializada sobre el carácter eminentemente negativo del individualismo y del círculo virtuoso de la colegialidad (Litle y Mc Laughlin (1993) o de la herejía del individualismo de Hargreaves (1998) que se expresa de tres formas: individualismo compulsivo, individualismo defensivo e individualismo programático (Neto Mendes, 2001). La primera tiene que ver con las restricciones que la escuela coloca al profesor, la segunda se relaciona con opciones más bien de resistencia que el profesor toma ante las presiones del ambiente laboral y; la última, es el resultado de una decisión deliberada y como resultado de opciones personales, políticos, religiosos y otros.

El individualismo profesional como forma social de ejercer el trabajo de profesor, se explica, según Fernández (1989) por el predominio de una lógica burocrática y autoritaria que caracteriza la vida regular de las escuelas y que es el resultado del dominio de las prioridades de la economía en desmedro del Estado. Por otra parte, Gimeno (1995), señala que si bien predomina un estilo profesional individualista, en la búsqueda de la mediación del *currículum*, esto se ha de tamizar con la presencia de estructuras profesionales colectivas que hagan posible una racionalidad grupal en los equipos docentes. A diferencia de



Smyth (1999) que sostiene que la demanda por un trabajo en equipo y la cooperación entre docentes provenientes del exterior, encierran nuevas formas de control sobre los docentes y una búsqueda de un desarrollo corporativo convirtiéndose en un requisito técnico que circunscribe la responsabilidad en la escuela con unas funciones y resultados claramente definidas.

Para Gimeno (1995:234) los fundamentos del ejercicio profesional de los docentes de forma colectiva son de tres órdenes:

- a. Desde la eficacia de logro de ciertas metas de los *curricula*, es preciso considerar que buena parte de los objetivos generales de los mismos deben ser abordados conjuntamente por todos los profesores.
- b. Desde los profesores, la consideración social de su profesionalidad es básica. El profesor que actúa individualmente no tiene control sobre ciertas variables de organización escolar, que son competencia del colectivo o de órganos de dirección, de las que dependen el ejercicio de una cierta metodología o estilo educativo.
- c. El centro escolar ha de relacionarse con la comunidad en la que se inserta, dentro de una determinada filosofía educativa y sociopolítica, atendiendo a su cultura.

En la bibliografía especializada, es posible encontrar bastantes referencias acerca de los males del individualismo presentes en la cultura escolar, sin embargo, son escasos los estudios sobre los beneficios de la colaboración entre profesores. Una posible explicación radica en la creciente complejidad de la organización escolar que deriva en especializaciones, fraccionando en subgrupos pedagógicos, sumada una formación centrada en las demandas de la división social del trabajo, hacen que exista, de acuerdo a De Azevedo (1994) falta de una “unidad de espíritu”.

Como se ha visto, se ha insistido bastante en que el aislamiento y el individualismo del trabajo docente, es algo inevitable dadas las características de la arquitectura de las instalaciones educativas, los horarios y la sobrecarga de trabajo de los docentes, es lo que Lortie, (1975) como resultado de una cierta concepción histórica presente en los maestros de que la enseñanza se hace en solitario ante un grupo de estudiantes (libertad de cátedra), la fragmentación disciplinar del *currículum* con la consecuente formación inicial bajo esa orientación (Pérez,2000).

No se desconoce que la capacidad de pensar y trabajar de manera independiente, es una de las características esenciales de las actuales reformas y sólo en parte, está presente una concepción colectiva. Los cambios y el desarrollo del profesor, están fuertemente asociados al desarrollo total de la persona y esto pasa por la necesidad de soledad como una fuente de sentido y, de creatividad personal como parte del poder.

El “triumfo del individualismo”, fue una de las tendencias más marcadas en los noventa, a partir de los trabajos de Naisbitt & Aberdene (1990), mencionados por Alberola (2002), tal vez, el énfasis ya no esté sólo en lo que los individuos declaran poder hacer y su abierta disposición al cambio, sino en fortalecer una cultura de la participación, de la colaboración y de la concreción de los cambios que requieren las reformas educativas y, en estos años pareciera se empieza a dar una mayor apertura y disposición a conectarse con otros, crear grupos y nuevas alianzas en educación. Esto puede ser un importante factor estratégico que favorezca los cambios y las transformaciones que se requieren en la enseñanza y en el liderazgo docente para los próximos años.

Las limitaciones que presenta el individualismo profesional según Gimeno (1995), cumple una función restrictiva del papel profesional del profesor y cercena, aspectos educativos que requieren una actuación colectiva coordinada; conduce a limitar los temas, decisiones y opciones pedagógicas y, no propician el análisis de situaciones sociales, organizativas e institucionales.

Si bien la mayoría de los actuales gobiernos latinoamericanos plantean la profesionalización docente como una meta para mejorar la calidad de los resultados del sistema escolar, este desafío se hace sin embargo, ante la constatación de la existencia de un proceso de desprofesionalización. Para llevar a cabo la meta planteada las condiciones indispensables que se han identificado son: formación de calidad, perfeccionamiento permanente y de calidad, supervisión eficiente y; participación de grupos de docentes en la creación de dispositivos entre el saber elaborado y el saber escolar. No obstante, a juicio de algunos expertos, ninguna de estas condiciones se habría dado en América Latina en los años pasados (Braslavsky, 1999).

Las razones para no implementar las condiciones señaladas, según Gimeno Sacristán (1997) se deben a que los cambios en los conocimientos y las modalidades de funcionamiento institucional quedaron en manos de otros profesionales y no de los propios docentes, produciéndose además una “taylorización” del trabajo docente ya que al no disponer de ciertas capacidades razonables para interactuar con otros profesionales que les aportaran insumos educativos y que ellos mismos no estaban en condiciones de crear, dejó a los profesores desarmados intelectualmente.

## **6. Trabajo colaborativo del profesorado en la escuela**

Hargreaves (2003:220) realiza una afirmación fundamental para la comprensión de un nuevo horizonte para el desarrollo profesional docente: “Los docentes deben recuperar su lugar entre los intelectuales más respetados de la sociedad; ir más allá de la ciudadela de la clase para ser, y preparar a sus estudiantes para que sean, ciudadanos del mundo”.

En las investigaciones referidas a formas de trabajo que rompen el aislamiento entre docentes, se usan indistintamente expresiones tales como: trabajo colaborativo entre docentes, trabajo cooperativo y, trabajo en equipo.

A partir de la década de los setenta, surge con fuerza el aprendizaje cooperativo asociado preferentemente a los estudiantes (Ovejero (1990). Pero,

si el aprendizaje en equipo es esencial para los estudiantes y para todas las organizaciones, la escuela se convierte en el núcleo de la organización escolar inteligente (Villa y Yániz, 1999) por tanto, se destaca como bondad primordial del trabajo en equipo de profesores, el aumento de la capacidad del centro por medio de la innovación y, de un proyecto educativo en que todos los profesores participan.

Antúnez (1999: 95), se refiere al trabajo colaborativo como: “un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado”, con las siguientes características

- Es voluntario
- Está establecido en términos de colegialidad, entre iguales; no existe predominio por parte de ninguno de los agentes; en igualdad de condiciones independientemente de rangos jerárquicos o situaciones administrativas.
- Se basa en la lealtad y en la confianza recíproca.
- Implica, por tanto, un determinado planteamiento ideológico (ausencia de jerarquías, equidad, igualdad entre participantes, voluntad de transformación y mejora (Hall y Wallance, 1993).
- Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar; acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados.

Bell (1992), comentado por Antúnez (1999), señala que el trabajo colaborativo entre docentes, consiste en ser un equipo de trabajo que comparte las percepciones, tienen propuestas y procedimientos en común y cooperan entre sí y resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas.

Santos Guerra (1999) agrega que en el intercambio entre docentes no basta buena voluntad, han de existir las estructuras de la participación que hagan posible: tiempos, espacios, organización.

El concepto aprendizaje colaborativo es entendido un proceso de construcción social en que el docente aprende más de lo que aprendería por sí mismo, por la interacción con otros miembros de su comunidad profesional o de su grupo de estudio. Por tanto, el resultado del trabajo hecho en un grupo colaborativo tendría un valor superior a lo que sería la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo (Bernaza y Lee, 2002).

Por otra parte, en la clásica definición de Johnson y Johnson (1994), sobre aprendizaje colaborativo, se destacan los siguientes componentes fundamentales:

1. La cooperación. El apoyo mutuo para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo.
2. Responsabilidad. Cada integrante del grupo es responsable de la parte de tarea que les corresponde y a la vez, que todos deben comprender todas las tareas que les corresponden a los otros colegas.
3. Comunicación. Los integrantes del equipo intercambian se ayudan mutuamente, de forma eficiente y se proporcionan retroalimentación para mejorar su desempeño.
4. Trabajo en equipo. Aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y resolución de conflictos.
5. Autoevaluación. Los integrantes del equipo establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizar para mejorar su trabajo en el futuro.

De acuerdo a Johnson y Johnson para que exista aprendizaje cooperativo, se tienen que dar ciertas condiciones: interdependencia positiva, responsabilidad

individual, desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, grupos heterogéneos de trabajo, igualdad de oportunidades y alta motivación, entre otras.

Algunas de las características que asumirían estas condiciones en el aprendizaje cooperativo entre adultos, según Bernaza y Lee son las siguientes (2002:4):

### 1. Interdependencia positiva

La consecución de los objetivos del grupo depende del trabajo de coordinación que realicen sus integrantes, en el que cada uno es responsable no solo de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de los demás integrantes del grupo, el éxito individual depende del éxito colectivo: solo es posible lograr las metas individuales de aprendizaje si los demás miembros del grupo logran también las suyas.

La interdependencia positiva presenta algunas dificultades en la dinámica de relaciones en el grupo y hay que vencer algunas barreras comunicativas con mucha precaución como por ejemplo: algunos adultos no les gusta mostrar sus ideas y prácticas profesionales porque, al salir a la luz, pueden ser objeto de críticas y; algunos adultos tienen dificultad para explicar con claridad sus ideas o sienten que no tienen mucho que aportar.

Otro elemento a considerar es que los grupos pequeños representan oportunidades para intercambiar ideas con varias personas al mismo tiempo, en un ambiente libre de competencia, mientras que las discusiones de todo un grupo tienden a inhibir la participación de las personas tímidas (Cooper, 1996).

Para aprender a trabajar adecuadamente y en equipo, es necesario un ambiente seguro y estimulante, deben existir ambientes abiertos y de confianza, de forma que los integrantes se vean motivados a preguntar, compartir y atreverse a buscar juntos nuevas respuestas a los temas y problemas que les interesan resolver.

Bernaza y Lee dan algunas normas para facilitar la participación grupal y que ayudan a crear un clima favorable para la comunicación y la generación de ideas: hablar sobre los temas que discuten en un tiempo o con una extensión de palabras limitada; no agredir a nadie, si no se está de acuerdo, solo plantear que se posee una idea distinta; volver sobre el tema-problema planteado, repasar las ideas dichas; no sentirse obligado a participar, propiciar que otros participen; considerar el error un momento natural en el proceso de aprendizaje; compartir los materiales y resultados que se obtengan, y otras.

## 2. Responsabilidad individual

Cada integrante en el conjunto del trabajo es responsable de manera individual de la parte de tarea que le corresponde. Al mismo tiempo, todos en el grupo ha de comprender todas las tareas que les corresponden.

Un aspecto que genera conflicto es que sólo algunas realizan los trabajos encomendados y otros no hacen nada. Esto ocurre, señalan Bernaza y Lee, cuando no hay una distribución adecuada de tareas: las tareas más complejas se las destinan a “los más preparados”, a “los que disponen de más tiempo”, “los que tienen más experiencia”, a “los más motivados”.

Los grupos han de evaluar aquellas acciones que les han sido más útiles; establecer las metas y evaluar periódicamente las actividades e identificar los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

### 1. Desarrollo de habilidades de trabajo en grupo

Los integrantes deben aprender a negociar, criticar, dialogar, tomar decisiones en conjunto, respetar las opiniones de los demás, cumplir las normas de trabajo grupal, asumir posiciones éticas y de responsabilidad social, etc.

## 2. Grupos heterogéneos de trabajo

En la formación de grupos colaborativos se ha de considerar que exista una heterogeneidad de conocimientos, habilidades, valores, modos de actuar y pensar, así como habilidades sociales, de género, edad y experiencia laboral.

Bernaza y Lee, consideran que el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotski (1995), es clave para la comprensión de la fortaleza de la heterogeneidad en los grupos, cuyos integrantes tienen diferentes años de experiencia, formación académica y con trabajos pedagógicos de diferente índole. Según Vygotsky, si bien el ser humano es capaz de construir conocimiento solo hasta un cierto nivel, puede ir más allá de este conocimiento con la ayuda de un compañero más competente. Por tanto, su teoría enfatiza la importancia de la interacción, dado que cada uno puede aportar, a pesar de la diferencia de conocimientos que pueda existir entre los sujetos implicados en la relación educativa.

La zona de desarrollo próximo, determina la diferencia entre lo que podría hacer un profesional de forma autónoma y lo que podría llegar a hacer con ayuda de otros con más desarrollo.

Complementando el enfoque de la ampliación del desarrollo humano a partir de interacciones transformadoras, Lévy (1998), señala que el otro representa una fuente posible de enriquecimiento, y si asociamos nuestras competencias, podemos actuar mejor juntos que separados.

## 3. Igualdad de oportunidades

Todos los integrantes del grupo deben tener las mismas posibilidades de acceso a la formación, los materiales y recursos para llevar a cabo con eficacia el trabajo que le corresponde realizar. En una concepción colaborativa, el conocimiento es compartido entre todos por igual. Es decir, se produce un amplio y enriquecedor proceso de construcción del conocimiento, de renovación del mismo.



#### 4. Alta motivación

Generada a través del conflicto cognitivo-afectivo y del cambio de roles dentro del grupo es una de las claves del éxito en este tipo de aprendizaje.

Los procesos interpersonales determinan la motivación a aprender, es decir, que se trata de un fenómeno inherentemente interpersonal, pues cuanto más se apoyan los compañeros y cuanto más facilitan estos esfuerzos, mayor será la motivación para alcanzar los objetivos buscados.

Johnson y Johnson, comentados por Bernaza y Lee, proponen algunas explicaciones para la superioridad del aprendizaje colaborativo:

##### 1. Calidad de la estrategia de aprendizaje

El proceso de discusión en los grupos colaborativos promueve el descubrimiento y desarrollo de unas estrategias cognitivas de aprendizaje de más calidad que las de razonamiento individual encontradas en las situaciones de aprendizaje competitivo e individualista.

##### 2. Búsqueda de la controversia vs. la búsqueda de la concurrencia.

Participar en grupos de aprendizaje colaborativo ocasiona frecuentes discusiones y conflictos entre las ideas, las opiniones, etc., de los miembros. Estas controversias pueden ser resueltas constructiva o destructivamente, dependiendo de cómo sean estructuradas por la persona responsable del grupo.

##### 3. Procesamiento cognitivo.

Se conoce que la repetición oral de la información permite mejorar el almacenaje de la información en la memoria, proporcionando así una más duradera retención de esa información y un mayor rendimiento. Se ha encontrado que en las situaciones colaborativas se produce mucha más repetición oral de la información que en otras situaciones (Johnson y Johnson, 1983; Johnson; Roy, y Zaidman, 1983; R. Johnson; Johnson; De Weerd, y otros, 1983; Anastasio, 1990).

#### 4. Apoyo entre compañeros

Se ha observado que en las situaciones de aprendizaje colaborativo es mucho más frecuente el apoyo entre compañeros y que este apoyo es importante para la implicación en la tarea y para la motivación de los estudiantes menos desarrollados en el área del programa.

#### 5. Implicación activa mutua en el aprendizaje.

Las situaciones colaborativas promueven un mayor compromiso activo mutuo en las situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes trabajan.

#### 6. Cohesión grupal.

En los grupos de aprendizaje colaborativo los miembros del grupo desarrollan típicamente unas considerables relaciones afectivas mutuas y una gran motivación a ser miembros del grupo, lo que tiene una gran influencia sobre la motivación para rendir y sobre el rendimiento real.

#### 7. El aprendizaje colaborativo incrementa también el desarrollo de un Pensamiento crítico y la utilización de estrategias de razonamiento de más alto nivel.

A la vez, Johnson y Johnson, plantean tres niveles de logros con el aprendizaje colaborativo:

1. Tareas grupales, entendidas como las acciones concretas a realizar en el aula.
  - a. Promueve el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo.
  - b. Aumentan el aprendizaje de cada quien debido a que se enriquece la experiencia de aprender.
  - c. Aumentan la motivación por el trabajo individual y grupal, puesto que hay una mayor cercanía entre los miembros del grupo y el compromiso de cada cual con todos.

2. Dinámica grupal, entendida como la forma de accionar para el desarrollo de actividades.
  - a. Aumenta la cercanía y la apertura.
  - b. Mejora las relaciones interpersonales
  - c. Aumenta la satisfacción por el propio trabajo
  - d. Se valora el conocimiento de los demás miembros del grupo.
  
3. Nivel personal, entendido como el proceso interno obtenido en este trabajo.
  - a. Aumenta las habilidades sociales, interacción y comunicación efectivas.
  - b. Aumenta la seguridad en sí mismo
  - c. Disminuyen los sentimientos de aislamiento
  - d. Disminuye el temor a la crítica y a la retroalimentación. e) Incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental.
  - e. Permite conocer diferentes temas y adquirir nueva información
  - f. Aumenta la autoestima y la integración grupal. Fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, basado en los resultados del trabajo en grupo.

En relación a la necesidad de que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se dé inmerso entre grupos de personas, Savater (2004:35), señala que “lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos”. En el aprendizaje colaborativo, profesores y estudiantes, comparten la autoridad, Savater denomina esto como “la vinculación intersubjetiva con otras conciencias”, siendo este el verdadero aprendizaje humano, dado que establece nuestra humanidad independientemente del tema o disciplina en particular de la materia que se esté estudiando.

### **6.1 Significados otorgados al trabajo colaborativo**

El aprendizaje colaborativo o cooperativo se define comúnmente en la literatura sobre el tema como el trabajo que se puede dar en grupos formales o informales, entre compañeros de una clase o colegas, pero también se puede dar en grupos no formales como los generados en grupos de profesores.

Para algunos autores, el concepto trabajo colaborativo presenta ciertas dificultades por el carácter social e ideológico del término. Otros autores en cambio lo entienden de forma genérica como el trabajo o actividad con otros para alcanzar un producto u objetivo común que puede darse en cualquier circunstancia: trabajo, ámbito educativo e investigación.

El trabajo en grupo hace referencia a la actividad que emprenden varias personas y en la que cada uno se ocupa de algún aspecto bajo algún sistema de coordinación y liderazgo, en cambio el trabajo colaborativo, se refiere a la actividad que lleva a cabo un grupo de forma general, sin jerarquía ni coordinación previa, sino que son consensuadas, todos los miembros del grupo se responsabilizan solidariamente de toda la actividad. Tal vez, la diferencia más importante esté en la forma de distribuir el trabajo: en el primer caso es vertical y en el segundo horizontal.

El origen de la colaboración se asocia a los ambientes de trabajo y se produce ya sea porque es técnicamente necesaria, económicamente beneficiosa o porque la naturaleza de la actividad así lo requiere. Los individuos trabajan juntos debido a la naturaleza de ciertas tareas o actividad y tienden a buscar la colaboración, para ello, deben compartir los mismos objetivos en el que el cumplimiento de la tarea compartida es fundamental.

El trabajo colaborativo asume un carácter claramente no competitivo y se desarrolla en espacios comúnmente informales, se lleva a cabo en grupos pequeños, generalmente en proyectos grupales, haciendo uso de la comunicación horizontal.

Marca, (1992), señala que el trabajo colaborativo está siendo cada vez más necesario debido especialmente a las actuales demandas sociales como las siguientes:

- Los problemas son cada vez más complejos.
- Los problemas son cada vez de mayor tamaño.
- Las personas cada vez son más especializadas.
- Las soluciones cada vez requieren aptitudes diferentes.

Los nuevos desafíos de la vida laboral requieren de un cambio de actitud en la forma de trabajar de las personas y atender también a la necesidad de sentirse parte de un equipo, cooperar entre todos e; intercambiar información de forma frecuente.

El buen resultado del trabajo colaborativo no depende sólo de las aptitudes individuales o del tipo de objetivo buscado, sino también del nivel de colaboración que se obtenga entre los miembros del grupo.

Algunas de las diferencias que se dan entre el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo se pueden observar en la siguiente tabla n° 17, cuyo autor es Faria de Mello (1998).

**Tabla n°17: Diferencias entre trabajo en grupo y colaborativo**

<b>Aspecto</b>	<b>Trabajo en grupo</b>	<b>Trabajo colaborativo</b>
<b>Sujetos</b>	Grupos heterogéneos	Grupos homogéneos
<b>Liderazgo</b>	Líder	Compartido por todos
<b>Responsabilidad</b>	Individual	Compartida
<b>Objetivo</b>	Completar una tarea	Construir una respuesta
<b>Coordinación</b>	Existe y toma decisiones	Toma de decisiones sobre el propio desarrollo de la tarea.

Fuente: Faria de Mello (1998).

Si bien el trabajo colaborativo considera el trabajo en grupo, este no es un trabajo colaborativo. La “colaboración” puede asumir diferentes modalidades, a partir de la “distancia” entre los miembros del grupo o a los “mediadores” que el grupo utilice. Desde esta perspectiva algunos autores, teniendo como referencia ambos aspectos, identifican dos modelos de colaboración: modelo

colaborativo presencial y modelo colaborativo a distancia, mediado telemáticamente.

Para Vygotsky la colaboración entre pares es un importante factor que permite a los sujetos desenvolver estrategias y habilidades para solucionar los problemas que se dan en el proceso cognitivo por medio de la interacción y comunicación con los otros, a través de la función mediadora que llevan a cabo (Wertsch, 1988) y al lenguaje como mediación fundamental para la estructuración del pensamiento, siendo necesaria para comunicar el conocimiento, las ideas del individuo y para entender el pensamiento de otro involucrado en una discusión o una conversación.

Piaget (1985) entiende la comprensión de la cooperación, como “co-operación”, es decir, cooperar para proceder/accionar y cooperar en común/general y se caracteriza por la coordinación de puntos de vista diferentes, por las operaciones de: correspondencia, reciprocidad y; por la existencia de reglas fundamentales de respeto mutuo. Las siguientes condiciones son necesarias para que exista cooperación, según Piaget: existencia de una escala común de valores; conservación de escala de valores y existencia de una reciprocidad para interactuar.

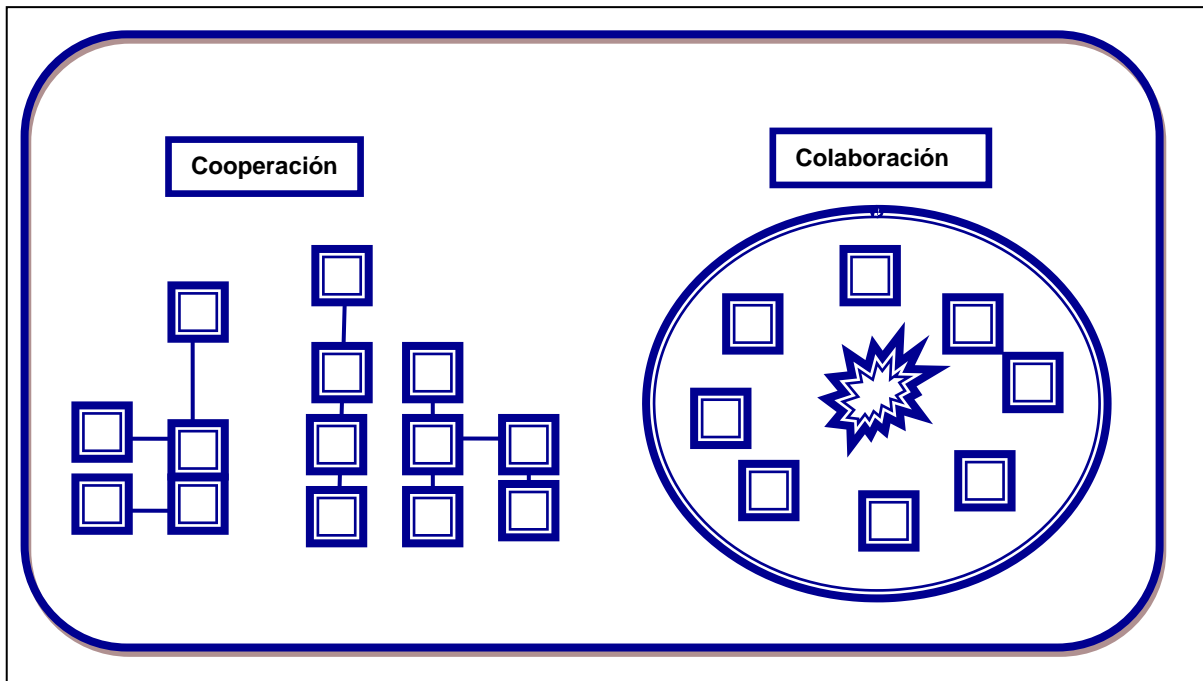
Villalobos (2001:146) en base al indistinto uso que se hace de los términos de colaboración y cooperación, sigue a Larocque y Faucon (1997) para diferenciar el aprendizaje cooperativo y colaborativo. La colaboración sería más compleja que la cooperación dado que ésta última se realizaría a partir de la división del trabajo entre los integrantes del grupo, siendo cada persona responsable de resolver una parte de la situación o problema que se aborda. La colaboración en un grupo, en cambio, se relaciona con el compromiso mutuo de los participantes y el esfuerzo mutuo para resolver un problema. Distingue en ambos tipos las siguientes características:

- Los aprendizajes compartirán un mismo objetivo
- El proceso será más definido

- Una relación entre los miembros de grupo será claramente más interdependiente

El autor, presenta la siguiente figura n° 2 para diferenciar ambos conceptos.

**Figura n° 2: Representación del trabajo cooperativo y colaborativo.**



En cambio para Paquette-Frenette (1996), el trabajo colaborativo es menos estructurado y con un proceso menos definido: “la estructura de aprendizaje colaborativa es más flexible y requiere menos planeamiento y coordinación, es fácilmente adaptable a ambientes de aprendizaje para adultos”.

Se presentan en la siguiente tabla n°18 las diferencias entre trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo, mencionado por Lucero (2003:7).

**Tabla n°18: Diferencias entre trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo.**

Ítems a comparar	Trabajo Colaborativo	Aprendizaje Colaborativo
<b>Objetivo</b>	Es el mismo de la organización: aumentar la productividad. Particulares, muy bien definidos y medibles.	Es el desarrollo de la persona. Un poco más indefinidos. Se busca el desarrollo humano, por ello, son nebulosos y no fáciles de medir.
<b>Ambiente</b>	Controlados y cerrados Se puede aumentar la productividad y sobre todo ejercer control.	Heurísticos: abiertos, libres que estimulan la creatividad.

<b>Trabaja colaborativamente porque</b>	La persona está convencida, con todos los medios disponibles de la organización, de su participación en los procesos grupales. No se escoge libremente su participación. Se espera que todas las personas de la organización se vinculen al proceso groupware.	Se puede entrar o salir de un grupo de estos, en el momento que se quiera, sólo está supeditado al compromiso personal. La persona está en libertad de ejercer su libre albedrío.
<b>Tipo de proceso</b>	La organización es su centro de interés y su fin último. Esto implica una formalización del proceso grupal.	Se pueden dar procesos de aprendizaje en ambientes formales e informales.
<b>Aporte individual</b>	El conocimiento y la experiencia son personales, pero estos están supeditados a los objetivos y políticas de la organización.	Cada individuo trae al grupo su propia experiencia de vida, enriqueciendo con ésta, el proceso y por ende a las personas involucradas en este.
<b>Pasos del proceso grupal</b>	Se deben definir muy claramente y de antemano.	Si existen, no son rígidos, se pueden cambiar, en cualquier momento, pues de deben adaptar al desarrollo grupal e individual.
<b>Las reglas</b>	Son definidas explícitamente, con anterioridad, y no se deben trasgredir, limitan lo que se puede hacer o no hacer.	Las reglas son generadoras, esto es, que son de carácter constructivo, no limitan ni encasillan, si no que pretenden, generar creatividad.
<b>Desarrollo personal</b>	Es secundario, debe estar limitado a los objetivos de la organización, si este corresponde con ellos se es tenido en cuenta, si no, es simplemente ignorado.	El objetivo es el desarrollo personal y grupal y todo lo demás está supeditado a ello.
<b>Productividad</b>	Es su centro, su razón de existir. Su fin último es producir algún producto o servicio.	La producción es secundaria, se esta se da, pues muy bien, sino, lo importante es el desarrollo personal, lo que se aprenda de la experiencia colaborativa.
<b>Preocupa</b>	La experiencia en función de los resultados esperados. Motivación extrínseca.	La experiencia en sí misma. Se maneja un tipo de motivación intrínseca.
<b>El software</b>	El conocimiento de los procesos son "congelados" en el software, en él está lo que se puede o no hacer. Hay una serie de pasos, unos actos de habla, actividades, etc., ya establecidos, que se den hacer, cumplir o utilizar.	No es determinante, debe ser flexible y abierto para que el que aprende pueda potenciar muchas de sus posibilidades. Brindando posibilidades virtualmente ilimitadas.
<b>El punto de encuentro de ambos</b>	Es la interacción, esto es, el intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros del grupo. Entre mayor sea esta aumenta la probabilidad de éxito del proceso grupal. En ambos se espera que los miembros del grupo participen más, que activamente, que vivan	



---

el proceso y se apropien de él.

---

Fuente: (Lucero, 2003).

Desde una perspectiva filosófica el aprendizaje colaborativo “implica trabajar juntos, construir juntos, aprender juntos” (Lara Ros, 2001:99), al fomentar el trabajo en grupos pequeños se maximiza el aprendizaje de todos sus integrantes.

Con una finalidad clara los integrantes del grupo trabajan cooperando entre sí para realizar su trabajo. Johnson, Johnson y Holubec (1994), identifican cinco características imprescindibles de un aprendizaje cooperativo y que podemos asociarlas a un trabajo colaborativo entre docentes:

1. Interdependencia positiva. La tarea a realizar requiere que los miembros del grupo trabajen unidos y sólo así se saldrá adelante.
2. Responsabilidad individual y grupal. Cada integrante es responsable de cumplir con la parte que le corresponde para que el grupo responda a los objetivos que tienen.
3. Interacción estimuladora. El grupo trabaja en las diversas tareas, ayudándose, respaldándose y animándose mutuamente, además de compartir los recursos para lograr sus objetivos.
4. Existen actitudes y habilidades personales y grupales necesarias. El grupo sabe tomar decisiones, crear climas de confianza, comunicarse y manejar conflictos. Sus integrantes saben jugar diferentes roles en el grupo.
5. Evaluación grupal. El resultado no es individual sino que es producto de la tarea realizada en grupo.

Para Marcelo (2002:44) el aprendizaje colaborativo entre docentes “comprende aquellos procesos formativos que se orientan al grupo”. Destaca también que el aprender con otros “implica no sólo que las actividades de aprendizaje se realizan con otros compañeros (...) en un contexto de interacción y colaboración, sino que las metas y los resultados de ese aprendizaje son también de carácter esencialmente grupal”.

Villa y Yániz (1999:17) presentan una síntesis de las características u objetivos de la cultura de colaboración con sus ventajas para institución escolar:

- Apoyo moral. Permite que el profesorado encuentre ayuda para mejorar sus puntos débiles y para superar las dificultades que le surgen ante los cambios. Asimismo, refuerza la resolución para decidir actuaciones pertinentes en cada caso.
- Aumento de la eficacia, fruto de la coordinación en los equipos educativos y de compartir responsabilidades.
- Mejora de la eficacia. La calidad de la enseñanza mejora, al asumir cada docente el riesgo de introducir modificaciones en su actividad, diversidad de estrategias, etc., y que son revisadas con ayuda de la retroalimentación proporcionada por los propios compañeros y rectificadas cuando es necesario. La colaboración fortalece la confianza de los profesores en ellos mismos. El aprendizaje de los alumnos se beneficia de esta mejor calidad de enseñanza.
- Reducción del exceso de trabajo. Se comparten las cargas y las presiones de diferente tipo y procedencia, recibidas (alumnado, familias, etc.).
- Perspectivas temporales sincronizadas. Las perspectivas y expectativas temporales ante los cambios entre administradores, profesores y alumnos son comunes y más realistas en la medida en que todos participan en la planificación e implementación de las mismas.
- Certeza realista sobre lo que los profesores y el centro como tal pueden conseguir y sobre los límites que tienen que considerar. Tal certeza surge de la sabiduría profesional colectiva.
- Asertividad política. Hace posible que el profesorado acierte a adoptar las innovaciones propuestas, sea prudente en su adopción y cuente con fortaleza moral para rechazarlas cuando así se requiera. .
- Mayor capacidad de reflexión en los profesores, fruto de la información que les proporcionan los colegas, del diálogo y de la acción en común.

- Capacidad de respuesta de la organización reforzada al aunar los conocimientos y las capacidades del profesorado y del resto de la comunidad escolar.
- Oportunidades para aprender unos de otros. Dado que es una poderosa fuente de aprendizaje profesional que hace posible mejorar la labor docente.
- Perfeccionamiento continuo experimentado como un deseo permanente en el profesorado y estimulado por la dinámica de reflexión compartida, el aprendizaje profesional y la adquisición de nuevas destrezas profesionales.
- Autorevisión que prevenga de la autocomplacencia, el conformismo, la imposición externa, las presiones indirectas o cualquier otro riesgo del que, una aparente colaboración genuina, puede verse afectado.

Para Hargreaves, (1996:272), el profesionalismo docente se puede potenciar en la medida en que no es un mero receptor burocrático, sino que “reciben apoyo, estímulo y oportunidades nuevas para efectuar las mejoras que estimen pertinentes, en colaboración con los directores, los padres y los alumnos”, junto con la colaboración entre profesores y entre los distintos miembros de la organización escolar, también es necesario reconciliar los diferentes puntos de vista presentes en cualquier organización fomentando la participación y el reconocimiento de todos. Un paso más es, la regeneración de nuevos tipos de confianza en los procesos y en las personas.

En el debate sobre el cambio de las instituciones educativas, se releva la reconstrucción de la confianza en las organizaciones educativas es fundamental, principalmente en los mismos profesores para liberarlos de las trabas para la propia actuación profesional y para los riesgos que esta conlleva. La confianza personal se refuerza en las culturas colaborativas a través del desarrollo profesional. Junto con la necesidad de considerar la confianza interpersonal. Para que esta confianza surja, se requiere generalmente, tiempo y permanencia en las relaciones que demuestren la persistencia de determinadas características merecedoras de la confianza y del reconocimiento

de metas comunes (Bonals, 2010, López, 2007). En los centros escolares la movilidad de los profesores puede ser frecuente, debido a las normas del sistema público, por las condiciones de contratación general o por la tendencia social actual al cambio, de manera que este tipo de confianza puede encontrar dificultades. La burocratización moderna de los sistemas, también del educativo, lleva a que se hagan rígidos y por tanto, difícilmente válidos para responder a las circunstancias locales y a las nuevas necesidades (Darling-Hammond, 2012). Por ello, determinadas demandas sociales al sistema educativo, se pueden interpretar más como la manifestación de un deseo que como reconocimiento de una auténtica confianza en ello.

## **6.2 Significados atribuidos al trabajo de equipo**

La expresión equipo hace referencia a una cierta organización como señalan Delaire y Ordroneau (1991) se asocia a ciertos objetivos, interacciones y ordenamiento que es definido por los siguientes elementos:

- Un fin colectivo propuesto, aceptado
- Una relación interpersonal y el sentimiento de pertenencia al grupo
- Un líder que organiza, coordina, dirige las acciones del grupo

Si bien existe una complementariedad entre los miembros del grupo, cada integrante puede atender a la especificidad de su objetivo.

Lo que caracteriza a una comunidad frente a otro tipo de organización es la posibilidad de comunicación directa entre sus miembros y en la comunidad educativa y, esa responsabilidad en la escuela recae en el director y jefe UTP como principales creadores de relaciones de comunicación entre los grupos, según Martín (2001).

La comunicación constituye un factor estratégico para el logro de un ambiente de trabajo participativo es así que para ello, se consideran las interacciones, las redes formales e informales y el impacto de las interacciones de un grupo en la

en los individuos, así como la cohesión, atracción o afinidad entendido como el conjunto de fuerzas que crean el vínculo ente los integrantes de un grupo, ya sea por una operación de elección y de satisfacción afectiva o por la motivación que implica la aceptación y pertenencia expresada en la adhesión a objetivos comunes (Fischer, 1992).

Uno de los cambios más claros en las actuales reformas educacionales, es reconocer el trabajo en equipo y la coordinación entre docentes pero no sólo desde una perspectiva metodológica, sino como una de las características que cualifican el desempeño de los docentes en relación al ámbito organizativo como pedagógico, expresado en la planificación, organización y funcionamiento de los establecimientos educacionales según, Martin (2001).

La autoevaluación y el trabajo en equipo son tal vez, las apuestas más novedosas de los nuevos enfoques educacionales y que pueden presentar dificultades para ser bien acogidas por docentes acostumbrados más bien a otros estilos de prácticas y, a directivos educacionales que no siempre tienen la claridad para organizar las instancias para que estos procesos ocurran.

### **6.3 Prácticas de colaboración entre docentes**

La colaboración está más presente en el discurso que en la práctica como señalan Gather y Perrenoud (2006) y para ilustrar esto, comentan que los estudiantes de pedagogía que son más cooperativos cuando realizan su práctica en las escuelas se distancian de aquellos profesores “*individualistas inveterados*” y, sueñan con encontrar pocos de ese tipo; en cambio los estudiantes más individualistas se sienten reconfortados cuando se encuentran con que aquello que sus formadores les presentaron como una evidencia: trabajar cooperativamente entre docentes es apenas una imagen, y se alegran de que existan escuelas sin equipos de profesores, teniendo la oportunidad de practicar lo que soñaron: ser el único maestro frente al curso y a puertas cerradas.

Las investigaciones sobre las interacciones entre docentes muestran que en los docentes se dan intercambios de conceptos pero sin problematizar, ausencia de discusiones críticas y de referentes teóricos en los intercambios y; existe consenso acerca de los problemas que se presentan en el trabajo: falta de tiempo, presión burocrática, alumnos y padres problemáticos (Tardif y Lessard, 2005:172). “Los profesores no discuten, o discuten muy raramente teorías pedagógicas; menos aún intercambian críticas sobre su propia actividad docente”.

Las dificultades presentes en las relaciones en la comunidad escolar, tal vez sean expresión de cambios mayores en la sociedad, lo que Sennett, (2011: 415) advierte: “La comunidad se transforma en un arma contra la sociedad, cuyo mayor vicio parece ser ahora su impersonalidad”.

En las relaciones de colaboración entre profesores si bien no se dan los referentes teóricos sobre los objetos a conocer, existe un intercambio de conocimientos prácticos sobre los objetivos a alcanzar o sobre las acciones a emprender con los alumnos y padres, se trata más bien de saberes prácticos, dirigidos a la solución de problemas cotidianos, conocimientos basado en el objeto del trabajo y en las condiciones que este se lleva a cabo (Tardif y Lessard, 2005: 172), así, se trata de: “Saberres aplicados que llevan la marca del lugar de su producción, en el sentido de que sus objetivos y fines en relación al contexto del trabajo docente”.

Las investigaciones realizadas por Mercado (2002: 165) muestran que la colaboración y el intercambio entre docentes, asumen las siguientes características:

“Cotidianamente, los profesores comparten unos con otros sus saberes a través de los materiales, de los modos de hacer, de los modos de organizar el aula, etc. Intercambian además información sobre los alumnos. En suma, ellos dividen unos con los otros un saber práctico sobre su actuación. Las ocasiones de colaboración cuando, por ejemplo, los profesores de un mismo nivel de enseñanza construyen juntos material o elaboran pruebas, o en el caso de las experiencias de equipos-de-enseñanza, se inscriben

también en esa práctica de compartir los saberes entre los profesores”.

En este sentido, Day (2005:15), a partir de los trabajos realizados sobre aprendizaje docente por Lieberman (1996), presenta los entornos en los que este se produce, dos ellos se relacionan directamente con los propósitos de la presente investigación dado que provendrían de un trabajo entre docentes en que se comparten los saberes docentes de forma colaborativa y, se sitúan en la esfera del aprendizaje informal.

- Enseñanza directa (mediante conferencias, cursillos, seminarios, consultas).
- Aprendizaje en la escuela (mediante la colaboración de los compañeros, los críticos amistosos, la revisión de la calidad, la evaluación, la investigación-acción, la evaluación de carpetas de trabajo, el trabajo conjunto sobre las mismas tareas).
- Aprendizaje fuera de la escuela (mediante redes de reforma, colaboraciones entre escuela y universidad, centros de desarrollo profesional, redes temáticas y grupos informales).

Elliot (1997:17) es quizás, quien más ha contribuido a perfilar una nueva dimensión del docente que investiga y reflexiona sobre su propia práctica: “Mediante la reflexión y el diálogo es posible progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica”.

Reorienta la labor docente al colocar el valor educativo en la propia práctica y no en la orientación técnica, si bien también Schön (1993) la resitúa al poner el foco en el pensamiento práctico del docente, Elliot en cambio le otorga un carácter cooperativo a la deliberación práctica como apunta Pérez Gómez (1997), es necesario pasar de una reflexión individual a una reflexión colaborativa para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos.

La práctica y la reflexión aislada sólo consiguen reproducir auto comprensiones deformadas de la realidad para Pérez Gómez (1997) y, se mantienen por la propia inercia de la presión gremial, institucional y ambiental.

Tardif y Lessard (2005) a partir de sus investigaciones afirman que muchos profesores hablan de colaboración con sus colegas, es un discurso con rasgos de retórica de la cooperación que les parece obligadamente buena pero que es más bien la expresión de un deseo que una realidad vivida en las diferentes actividades escolares.

En las investigaciones que han realizado estos autores observan que la colaboración es más frecuente entre profesores del mismo nivel de primaria que de secundaria, posiblemente debido a que enseñan las mismas materias, sin embargo, constataron que era común que esos mismos profesores pidieran ayuda a la dirección que a sus propios colegas. Las posibles explicaciones se encuentran en que en su mayoría eran escuelas pequeñas en las que el director asumía un rol pedagógico y; la falta de confianza, la percepción de rivalidades entre los profesores los llevaban a no colaborar tanto entre ellos.

A la vez, que los profesores en las investigaciones realizadas por Tardif y Lessard, describían diferentes formas de colaboración tales como: trabajo en común, apoyo pedagógico entre colegas pero que en opinión de los investigadores eran interacciones en general pero que no implican la presencia del colega en la clase.

Los profesores entrevistados se referían más a la planificación de la enseñanza, a la preparación de material pedagógico o a la distribución de tareas y los que más recibían ayuda eran los profesores novatos. Por tanto, para Tardif y Lessard (2005:185) “se trata de una colaboración para el cumplimiento de tareas que les son confiadas, más que la participación colectiva en un trabajo común”.

La conclusión es que este tipo de colaboración que los profesores reconocen como necesaria no cuestiona la “estructura celular” de la enseñanza dado que



la colaboración se realiza en espacios comunes pero no en los espacios privados de la clase.

¿En qué colaboran los profesores entre sí? Con respecto a las formas de colaboración que Tardif y Lessard (2005: 186) encontraron en su estudio las siguientes:

- Colaboración en la planificación de la enseñanza entre profesores de un mismo nivel (primaria) o del mismo nivel y materia (secundaria). Lo que no significa que procedan de la misma manera en clases, si bien puede existir un enmarque común cada uno mantiene su margen de autonomía y de libertad profesional.
- Como soporte de un colega de experiencia a otro que se inicia en la docencia. Este tipo de colaboración es muy apreciada por los docentes ya que recuerdan que les permitió contar con un respaldo para planificar, en su pedagogía y en su modo de trabajar. Lo sienten como un apoyo moral que les otorga coraje para actuar.
- Es más común la colaboración entre profesores novatos. Posiblemente por su necesidad de intercambio que les ayude a dominar las exigencias de la profesión o por ser más disponibles y dinámicos que los profesores de mayor edad.
- En la división de tareas pedagógicas. La colaboración se caracteriza en que profesores de dos clases se dividen las tareas asumiendo cada uno la enseñanza de una disciplina en particular para luego intercambiarse en la sala. Pero raramente es un co-enseñanza delante de los alumnos, más bien se comparte la tarea de la enseñanza pero no la actividad en sí misma.

¿Cuáles son los factores que facilitan y que dificultan el trabajo en equipo o la colaboración? Tardif y Lessard han encontrado cuatro factores en las investigaciones que han realizado en Canadá.

### 1. Tamaño del establecimiento

Las relaciones se construyen en la vida del establecimiento y a veces el tamaño de la escuela y la organización física de los lugares de trabajo son importantes para determinar las posibilidades de encuentro entre profesores. En algunas escuelas primarias no existían lugares de trabajo y sólo estaba la sala de clases. En las escuelas más grandes existía una sala multifuncional donde se encontraban todos y los encuentros se daban más bien a la hora de los intervalos y para alimentación.

### 2. Estabilidad del grupo de profesores

Es necesario para que exista colaboración que exista una cierta estabilidad del equipo de profesores, cuando cambian todos los años, las relaciones entre ellos se hacen difíciles de establecer y mantener. En algunos casos es difícil colaborar cuando uno puede reemplazar al otro.

### 3. Calidad de las relaciones interpersonales

La calidad de las relaciones sociales al interior de una escuela es un factor importante para permitir un buen ambiente de trabajo. Por el contrario los conflictos que son parte de la vida de una escuela pueden ser el origen de algunas resistencias a la colaboración y; más aún cuando la dirección divide a los equipos de la escuela.

### 4. Existencia de un proyecto colectivo en la escuela

Es preciso que exista en la escuela una filosofía orientada al trabajo en equipo y a los proyectos colectivos. A veces esto es posible con algunos profesores pero cuando es la mayoría la que participa se puede consolidar un proyecto común. Sin embargo, continua siendo algo difícil lograr la unanimidad para que esto ocurra y más aún sigue siendo difícil encontrar tiempo para elaborar proyectos colectivos a partir de contactos con todos los equipos y dedicando horas después de la jornada de trabajo.

## 7. Experiencias de trabajo colaborativo entre docentes

Si bien, la realidad demuestra que persisten fuertes obstáculos para romper el aislamiento docente tanto por la cultura establecida desde la formación inicial, la organización escolar y las exigencias para mejorar los resultados escolares, aumentando la competitividad entre docentes y centros, algunos autores (Cardelli y Duhalde, s/f) reconocen que en América Latina se han ido dando interesantes modos de organización de profesores, basados en la construcción de redes orientadas al intercambio y al trabajo pedagógico colectivo sobre conocimientos y prácticas, como es el caso de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (Colombia), el Programa de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (México), la Red de Docentes que hacen investigación educativa (Argentina), la Red de Investigación en la Escuela (Brasil) y redes, entre otras sobre lengua materna (Chile, Perú).

Unda (2002) identifica en Colombia más de treinta y cuatro iniciativas de organizaciones pedagógicas con diversos enfoques, formas organizativas y denominaciones: anillos, tertulias, núcleos pedagógicos, grupos de trabajo o grupos de estudio. Más allá de la denominación, constituyen formas de organización pedagógica que favorecen espacios de encuentro y de intercambio entre maestros que rompen radicalmente con los modelos de formación vigentes y, abren otros ámbitos de formación, fundados en el saber, la cultura y la acción en la escuela.

En el trabajo en redes surgen nuevas formas de hacer escuela, abandonando prácticas pedagógicas basadas en la predominancia de los textos escolares, así los maestros van desarrollando prácticas novedosas en torno a proyectos, propuestas metodológicas con diferentes enfoques, enriquecidas y variadas. Así, señala:

“han entendido que tienen saberes y experiencias que no se encuentran en otros lugares. Saben que no pueden seguir esperando respuestas para sus múltiples preguntas y para los desafíos que les plantean sus prácticas, ni de los programas de formación ni de las políticas educativas ni de las investigaciones educativas que, aún hoy, se definen y realizan sin su participación”.  
Unda (2002:6).

Las redes de maestros son una búsqueda, según Unda (2002) incipiente en la construcción de formas de relación social no jerárquicas entre los maestros y que les permiten compartir intereses en torno a conocimientos más sistemáticos y definir acciones individuales y colectivas, dado que modifican las formas tradicionales de formar maestros porque:

- Se resalta la dimensión cultural y política de la pedagogía, ampliando la relación maestro y práctica con la cultura, disminuyendo así su rol de implementador de reformas educacionales, currículos o administrador de planes de estudio.
- Reconoce a los maestros como sujetos capaces de pensar los saberes en su complejidad, organizarlos, establecer su pertinencia y los ambientes adecuados para su comprensión, la formación del maestro no se reduce por tanto, a dar respuesta a cómo enseñar los aprendizajes definidos en los planes de estudio.
- Se busca una re contextualización crítica de las demandas externas al maestro sobre la enseñanza y que lo sitúan como un facilitador del aprendizaje a una que lo posiciona desde el saber pedagógico del maestro.
- Establecen conexiones entre sujetos que se reconocen en devenir, que enfrentan el riesgo de la incertidumbre, la multiplicidad de prácticas de formación que les son requeridas por sobre una visión de un hacer aislado y a partir de perfiles sobre el deber ser del maestro.

Diversas modalidades de perfeccionamiento de profesores promovidas en Chile en el contexto de la reforma educacional han considerado el aprendizaje entre pares, como por ejemplo: Micro centros Rurales, Comités Comunales de Educación Parvularia (1998), Talleres Comunales del Programa LEM (2002), Grupos Profesionales de Trabajo (1995), Programa de Pasantías Nacionales y; Red de Maestros de Maestros (2004).

La creación de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), surge en el Ministerio de Educación, dada “la necesidad de desarrollar actividades con los profesores que les permitieran revisar su concepción acerca del conocimiento y el aprendizaje” (2001). Los GTP, se configuraron para el desarrollo profesional en los propios establecimientos educacionales, dirigidos a la discusión y reflexión sobre los conocimientos y problematización de las prácticas docentes, apoyados por materiales bibliográficos y didácticos. Sin embargo, no aborda de forma sistemática el sentido del trabajo colaborativo y su dirección (Mineduc, 2002).

Desde una perspectiva evaluativa los profesores de GPT señalan que se trata de: “un espacio donde nosotros trabajamos y es un espacio de nosotros, un espacio que es de y para los profesores, por lo menos en mi Liceo, ni el director se mete y depende de nosotros”. (Mineduc, 2002:3).

Por otra parte, se reconoce desde el Ministerio de Educación que:

“la gestión pedagógica necesita que los profesionales docentes sesionen sistemáticamente, con el objeto de compartir opiniones y reflexionar en relación con sus prácticas de aula en el contexto de las metas individuales e institucionales; definir estrategias conjuntas como institución educativa para obtener logros en el aprendizaje y relaciones humanas del alumnado y profesionales, superar las dificultades y mejorar lo obtenido”. (Mineduc, 2002).

No obstante lo anterior, para los docentes que participaron en los GPT entre las dificultades que se presentaron, destacan la falta de acompañamiento en el proceso de un agente externo, evidenciando con ello, la fragilidad de un trabajo pedagógico colaborativo docente en torno a sus saberes y la necesidad de que sea la autoridad quien lo supervise: “sentimos que está dejado de lado y que ha perdido fuerza en el Ministerio durante este tiempo, aspiramos a que el Ministerio le dé un nuevo énfasis porque sería bueno trabajar con nuevos materiales de trabajo” (Mineduc, 2002:3).

El Ministerio de Educación, señala que las investigaciones demuestran que los GTP tienen impacto a nivel del desarrollo personal, social y profesional de los profesores que participan, sin embargo, el problema estaría en la incorporación

de esta modalidad de trabajo docente en los establecimientos, siendo débil, tanto desde la perspectiva conceptual como de las condiciones que convierten esta experiencia en una instancia posible de formación continua (Avalos (2001).

En relación a estas nuevas formas de trabajo colaborativo, Namo di Mello (2000) argumenta que en el desarrollo de instancias de trabajo entre docentes, se requeriría de ciertas estructuras mínimas de funcionamiento y de apoyos externos que hagan posible que los profesores puedan ir más allá de agradables intercambios y de aprendizaje entre pares pero “vacías de contenido”.

### **7.1 Comunidades de aprendizaje**

Marcelo y Estebaranz (1999) refiriéndose a los trabajos de Foster (1997), señalan que cada vez más las organizaciones cobran relevancia en una sociedad del conocimiento y por ello, la escuela como organización, es situada en el centro del análisis, a partir de los aportes de la investigación cognitiva y del constructivismo social para concebirla como una comunidad de aprendizaje y de indagación para adultos y alumnos.

Las “comunidades de aprendizaje”, tienen su origen ante la necesidad de una mejora constante, formulada por la fuerte demanda por una mayor preparación, conocimiento e innovación en un mundo económicamente competitivo y; de una sociedad que se ve desafiada, a un producir un mayor y permanente conocimiento y aprendizaje para fortalecer su capital social e, invertir en desarrollo humano para resolver en parte, la tensión que conlleva la globalización.

Desde la industria y la empresa, adquiere relevancia el trabajo grupo, por tanto, cobra aún mayor valor en la educación: “es más posible que dé una motivación social para adquirir unos conocimientos y capacidades que requiere el grupo para desempeñar sus cometidos, solucionar sus problemas o alcanzar nuevas metas” (García, 2004:138).

La propuesta de trabajo colaborativo en educación se aborda preferentemente bajo un enfoque abierto e inclusivo de todos los que conforman la institución educativa, aplicando la noción de comunidad de aprendizaje, entendida como aquella que:

“...construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades” (Torres, 2001:2).

El enfoque de la comunidad de aprendizaje no es propia del contexto escolar, sino que se aplica a un ámbito geográfico específico (ciudad, barrio, localidad); a una realidad virtual, expresada por el uso de las modernas tecnologías de la información y la comunicación para la creación y funcionamiento de redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas y, de comunidades profesionales, entre otras.

La noción de comunidad de aprendizaje es aplicada también a realidades urbanas y a procesos asociados al desarrollo económico, al desarrollo del capital social, al desarrollo humano en un sentido amplio y; se asocia también al desarrollo de la ciudadanía y, a la participación social, predominando la noción de comunidad más que aprendizaje.

Para Torres (2004) una comunidad de aprendizaje:

- Es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando.
- Adopta una visión amplia de lo educativo.
- Involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje inter-generacional y entre pares.
- Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso.

- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizaje generados y desarrollados a nivel local.
- Se propone como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera.

En la literatura referida a comunidades de aprendizaje, se destacan una serie de condiciones mínimas para que se puedan dar los procesos asociados a este enfoque y son las siguientes:

- Cambios institucionales que faciliten el desarrollo de las comunidades de aprendizaje
- Buscar modelos efectivos para el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias para permitir que aparezcan las comunidades de aprendizaje, y facilitar herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles.
- La participación en abierto y de forma horizontal de todos los miembros de la comunidad, no en esquemas jerárquicos y verticales.
- El acceso de todos en igualdad de condiciones sin tener en cuenta su condición o el lugar donde habiten.
- El trabajo colaborativo por grupos.
- Situar al alumno en el centro de los objetivos del aprendizaje. Si estas condiciones se dan, los beneficios de las comunidades de aprendizaje son bien conocidos:
  - El beneficio principal, es que parte del diálogo como pilar central del proceso. Bien gestionado se puede lograr una mayor interacción y participación y mejor atención y relaciones profesor / alumno.
  - La responsabilidad es compartida, por lo que todos los miembros de la comunidad son partícipes en el proceso de aprendizaje.
  - El conocimiento se entiende como dinámico, adquirirlo no supone ingerir una lista de elementos a reproducir en un examen, sino construir una comprensión propia de la materia.



- Es un proceso activo y colaborativo. Esto ayuda a evitar la pasividad que frecuentemente exhibe el alumnado en otros enfoques.

Visto así, las comunidades de aprendizaje basadas en una cultura de colaboración demuestran que sirven de “estímulo para mantener e incrementar ese espíritu de superación y mejora dentro de las escuelas” (García, 2004:138).

Se trata de transformar la estructura interna de la escuela de abajo arriba, implicando además un cambio de mentalidad del profesorado, las familias y los estudiantes (Elboj, *et al.*, 2002). Esto se ha convertido en un desafío para las nuevas alianzas entre escuelas y entidades externas, como es el caso de universidades que asesoran a las escuelas para implementar procesos de mejoría en los que la formación de los docentes, es una prioridad recurrente.

Como ha señalado Marcelo y Vaillant (2009) las comunidades de aprendizaje dan valor al trabajo conjunto de los profesores propiciando una cultura de la colaboración cuya finalidad principal es mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y, el crecimiento personal en el proceso de trabajo conjunto. También para García (2004:140) puede ser una estrategia para desarrollar la profesionalidad del profesorado ya que la finalidad principal de la organización de comunidades de aprendizaje, es reforzar la capacidad de las escuelas para auto organizarse y diseñar su desarrollo profesional para encontrar por sí mismas “las respuestas a los nuevos desafíos son necesidad de la intervención externa”.

Day (2005) en la línea de lo planteado por McLaughlin y Talbert (2001) comenta que para construir comunidades de aprendizaje profesional sólidas, es necesaria una reorientación de las políticas públicas preocupadas de que los docentes realicen prácticas estandarizadas y fortalezcan aquellas que ofrecen la oportunidad de aprender de los profesores y que traen según lo observado en las investigaciones sobre el tema, el fortalecimiento de equipos de aprendizaje profesional, redes de profesores y grupos de investigación-acción.

Con respecto a las condiciones que favorecen la creación de comunidades de aprendizaje que hacen posible que la escuela sea una organización para el

aprendizaje, Leithwood, Leonard y Sharratt (1999) en García, (2004: 139), realizaron tres investigaciones para estudiar el liderazgo y otras condiciones que dificultan la creación de comunidades. Las condiciones que favorecen su creación son las siguientes:

- Un liderazgo intelectual, suministrando ideas, información, favoreciendo la formación del profesorado.
- La cultura colaboradora y colegial era importante para los profesores, así como recibir *feedback* de sus compañeros, centrarse en las necesidades y logros de los estudiantes.
- Una estructura participativa (toma de decisiones, encuentros para tratar los problemas, formación del profesorado, trabajo interdepartamental, enseñanza en equipo, etc.).
- Recursos humanos y técnicos (buenos profesores, preparados en aspectos técnicos y didácticos; libros, recursos informáticos, etc.).

En otra línea García Álvarez, también hace referencia a los estudios de Diggins (1997) sobre el liderazgo para desarrollar escuelas que sean comunidades de aprendizaje e identifica aparte de la competencia del director en el proceso, factores como un autoconcepto positivo del director y su capacidad de transmitirlo, para fomentar el diálogo y la colaboración.

En un estudio realizado por Hargreaves (2004: 182) con la *Learning First Alliance*, en cinco distritos de Estados Unidos para identificar los tipos de estrategias de desarrollo profesional que están asociados a mejoras de largo plazo en el aprendizaje de los alumnos, se concluyó que los logros alcanzados en los distritos estaban asociados a las estrategias que implementaban con prontitud, de común acuerdo y, con un foco específico y que, además buscaban promover el desarrollo profesional continuo, compartido, arraigado en el trabajo e íntimamente conectado con la enseñanza y el aprendizaje con las siguientes características:

- Liderazgo instruccional por medio de la formación, orientación e instrucción intensivas para ocupantes de cargos de coordinación.
- Toma de decisiones informada por las evidencias en que múltiples tipos de datos eran consultados para informar las decisiones sobre el perfeccionamiento. Los datos eran interpretados de forma inteligente y no tratados de manera acrítica.
- Liderazgo distribuido en que las mejorías se volvían un compromiso y una responsabilidad compartida.
- Creatividad y flexibilidad locales en las cuales había mucho espacio en la escuela para decidir la mejor manera para alcanzar las mejorías.

En relación a las comunidades de aprendizaje profesional en los cinco distritos se dieron tres condiciones fundamentales para apoyarlas:

- Acceso a recursos externos por medio de la elaboración competente de proyectos de financiamiento, sugiriendo que los actuales niveles básicos de financiamiento público suelen ser inadecuados para sustentar comunidades de aprendizaje profesional.
- Estabilidad en el liderazgo del distrito que coloca los objetivos de la mejoría de largo plazo al frente de la reforma de corto plazo.
- Indicadores múltiples de responsabilización para crear imágenes sofisticadas de cambio en lugar de escalas únicas de fracaso o de éxito.

Promovidas por las administraciones locales las comunidades de aprendizaje han mostrado, aunque lentamente en el tiempo y de manera sustentable, tener vínculos claros con mejores modelos de aprendizaje su éxito depende del apoyo continuo externo a la escuela, de su relación con las demandas de la reforma y de apoyos en materiales didácticos, desarrollo de liderazgos y de la existencia de un equipo con suficientes conocimientos, competencias y habilidades para compartir con sus colegas. En este sentido y, a partir de la experiencia inglesa, Hargreaves (2004:184), formula algunas sugerencias para

que desde las políticas públicas se promuevan las comunidades de aprendizaje profesional al interior de las escuelas como las siguientes:

- Desarrollo de liderazgos: promover las habilidades específicas para construir liderazgos escolares.
- Inspección y acreditación escolar: construir indicadores para evaluar la existencia de verdaderas comunidades de aprendizaje profesional.
- Recertificación y gestión del desempeño: vincula la evidencia del compromiso con las comunidades de aprendizaje profesional al pago relacionado con el desempeño y a las medidas de competencia que incluyan la recertificación de profesores al pasar el tiempo.
- Dinero para el inicio de proyectos de auto-aprendizaje: ofrecer pequeños montos desde las administraciones locales para que los individuos y las escuelas planifiquen su propio aprendizaje profesional.
- Autorregulación profesional: establecer y fortalecer las organizaciones de los profesores para la autorregulación profesional para la aplicación de padrones profesionales consensuados para la enseñanza y que incluyan principios de las comunidades de aprendizaje profesional.
- Redes profesionales: proporcionar apoyo financiero y logístico inicial para que los mismos profesores establezcan y mantengan sus propias redes profesionales de aprendizaje y de defensa.
- Regionalización de los servicios de desarrollo y apoyo profesional: crear centros regionales de aprendizaje profesional que basados en el interés, aprendizaje y apoyo conecten a las escuelas para operar como comunidades de aprendizaje profesional.
- Normas adultas de comunidad profesional: construir comunidades entre profesores que se desenvuelvan y busquen objetivos ampliamente compartidos, concentrándose en el mejoramiento de la enseñanza, del aprendizaje y en el cuidado de la solidaridad.

A pesar de todas estas sugerencias dirigidas a los administradores locales para que no pierdan esta atractiva estrategia para alcanzar las metas, algunos autores expresan que las presiones y demandas que enfrentan por resultados rápidos hacen que inicien muchas reformas y cambios sin el apoyo y la inestabilidad necesaria, provocando incertidumbre y agotamiento en el profesorado (Gimeno, 2006 y Carbonell, 2006).

En este sentido, Hargreaves (2004), realiza una fuerte crítica a los formuladores de política y administradores sobre el trabajo entre docentes, dado en las reformas al crear sectas de entrenamiento para mejorar los desempeños del sistema escolar.

Las diferencias entre las comunidades de aprendizaje profesional y las sectas de entrenamiento son caracterizadas de la siguiente forma por

**Tabla nº 19: Comunidades de aprendizaje profesional y sectas de entrenamiento para el desempeño.**

Comunidades de aprendizaje profesional.	Sectas de entrenamiento para el desempeño.
Transforman el conocimiento y el aprendizaje entre los miembros de la comunidad.	Transfieren cánones no cuestionados de conocimiento e investigación y creencias pedagógicas que son definidas por autoridades administrativas y de investigación.
Promueven la investigación compartida.	Buscan requisitos impuestos.
Utilizan evidencias de datos para informar o para mejorar la práctica.	Emplean resultados de adquisición como juez único de la práctica aprobada.
Estimulan a los profesores a elaborar mejoras locales en un contexto de imprevisibilidad y de incertezas.	Exigen que los profesores implementen rutas estandarizadas de cambio en un sistema autoritario de certezas falsas.
Hacen que el grupo se envuelvan en un aprendizaje continuo sobre la enseñanza.	Promueven el pensamiento grupal y la lealtad a las prescripciones externas por medio de un entrenamiento intensivo.

Fuente: Hargreaves, 2004.

Se requieren, por tanto, mayores estudios acerca de los nuevos patrones que se ponen en juego cuando los centros escolares operan bajo una estructura de comunidad de prácticas de aprendizaje entre docentes con respecto al liderazgo y circulación del poder que tienen lugar en las escuelas como comunidades, el trabajo docente y la coordinación de la práctica, la forma en que se produce y se disemina el conocimiento organizativo, el papel decisivo que desempeña la cultura institucional, en particular, los procesos mediante los que se atribuye el significado a los acontecimientos organizativos (López, Sánchez y Altopiedi, 2011).

## **7.2 El aprendizaje colaborativo a través de las Tic**

Otra modalidad que ha abordado la colaboración entre docentes y que ha promovido de forma sostenida en el tiempo, es el uso de las redes informáticas en educación para realizar actividades compartidas entre profesores que trabajan en un mismo proyecto o en temas de interés común, aplicando las herramientas de Internet que ofrecen diversidad de espacios cooperativos con asignación de tareas, gestión de grupos, foros, entre otros. No es una finalidad del presente estudio, realizar un análisis acerca de la evolución de las formas de trabajo implementadas y su impacto, sino se trata más bien de destacar los factores que potencian la construcción de saber sobre la base del trabajo conjunto entre docentes.

En este sentido una línea importante la aporta la investigación entre escuelas para el intercambio de ideas y propuestas metodológicas entre profesores y de actividades con los alumnos en el uso de las Tic a nivel educativo (Blázquez, 2012). A partir de la incorporación de las tecnologías digitales se pasa a incentivar el trabajo entre profesores a partir de la discusión y reflexión sobre la práctica, mediante experiencias de trabajo cooperativo usando las herramientas para el trabajo colaborativo tanto de la red como otras.

La utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación ha otorgado nuevas posibilidades al desarrollo profesional de los docentes, dado

que pueden compartir una gran cantidad de información sobre nuevos recursos educativos, temas relevantes para la profesión y nuevas ideas para incorporar a la clase (Torres, 2004).

Para Salinas (2000), el trabajo colaborativo entre profesores se basa en la comunicación y en el intercambio de la información, las TIC proporcionan la oportunidad de acceder a una diversidad de servicios tales como: obtención de servicios especializados de información que existen en cada campo académico y profesional y que suelen ser accesibles para los miembros de la disciplina o de la profesión, intercambio de nuevos conocimientos surgidos tanto de la investigación básica y aplicada como de la práctica profesional a través de revistas electrónicas, conferencias electrónicas y listas de discusión, colaboración para mejorar las aptitudes y resolver problemas. Este tipo de colaboración es requerida más que el simple intercambio de información. Intercambio de ideas, compartir experiencias y discutir soluciones a las dificultades que se dan entre profesores, por ejemplo, pueden dar lugar, a través de redes a grupos de trabajo mucho más amplios y diversos y; colaboración para crear nuevo conocimiento. Distintas personas trabajan juntos durante largos periodos para lograr metas compartidas: por ejemplo, un grupo de profesores está desarrollando materiales curriculares o escribiendo un artículo en común, otros realizan investigaciones y proyectos de innovación por equipos de profesores de distintos centros, realizan intercambio de borradores y planes de trabajo, estos constituyen típicos ejemplos de esta categoría.

El uso de las TIC, al ampliar la dimensión espacio-temporal hace posible que el trabajo colaborativo entre profesores por medio de redes, favorezca diferentes tipos de interacción y formas de organización del trabajo y de la comunicación: gestión de grupos, diseño del trabajo en grupo, dinámica de grupos y formas de colaboración. Las TIC proporcionan diferentes herramientas que favorecen la comunicación (Cubo, González y Lucero, 2003) tales como el correo electrónico, la videoconferencia, los espacios compartidos donde dos o más personas pueden trabajar sobre un mismo documento simultáneamente (pizarra compartida); lugares para almacenar información compartida, acceder,

modificar y manipular información y; la posibilidad de realizar actividades conjuntas (foros, votaciones y otros).

Las diversas investigaciones realizadas sobre los efectos en el uso de las Tics por parte de los docentes (Cabero, 1996; Pérez i Garcias, 1996, Espinosa, 2000 y; Vidal Puga, 2001), mencionadas por Vidal Puga (2002), destacan la relaciones de comunicación interpersonal que se crean entre escuelas, dado que las redes informáticas contribuyen la comunicación entre las personas, rompiendo el aislamiento y posibilitando el acercamiento de los centros educativos a la realidad social actual, a la sociedad de la información y la comunicación ya que la escuela es más que información, es también conocimiento, convivencia y cooperación (Adell, 1997). Las nuevas tecnologías, en base a estudio sobre los videojuegos pasan a ser parte constitutiva de la forma de relacionarse, jugar y aprender de las nuevas generaciones de estudiantes lo que plantea desafíos importantes para educadores y familias en la comprensión de lo que comporta este fenómeno (Sánchez, Alfageme y Serrano, 2010).

Sin embargo, emerge un nuevo problema para la práctica docente en la era digital y la innovación educativa es no conseguir abordar:

“...las contradicciones» que existen entre la complejidad y la fluidez de los modelos de aprendizaje basados en la Web 2.0 y la persistencia del modelo de escuela «basado en la cultura del libro impreso y el individualismo competitivo en el que el aprendizaje está geográficamente ligado a un pupitre [...]. Y a un viejo estilo pedagógico de transmisión y vigilancia” (Sancho y Correa, 2010:19).

Los estudios que han abordado la asimilación de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje por parte de los docentes, según De Pablos, Colás y González (2010:27):

“revelan la existencia de cuatro dimensiones sobre las que fundan una caracterización de las innovaciones con TIC: las prácticas docentes, que incluyen métodos, papeles y colaboración; las prácticas discentes referidas a actividades y papeles; las prácticas



con TIC que comprenden los papeles y funciones asignadas a aquellas en las innovaciones y, por último, los buenos usos de las TIC en los centros escolares”.

Si bien se reconoce como factor las prácticas de colaboración entre docentes, esta no constituye una fuente de indagación propiamente tal, centrándose los estudios fundamentalmente en la actitud y disposición personal hacia las Tic y coordinación del centro con respecto a la incorporación de la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, otro estudio revela que la adquisición por parte de los docentes de las Tic se relaciona con la existencia de metas compartidas en el centro escolar a partir de políticas educativas Tic. Se ha encontrado que la integración exitosa de las Tic es más probable cuando los profesores comparten los valores expresados en la política educativa y comprenden sus implicaciones y, por otra parte, se compromete al profesorado en el desarrollo de un plan TIC que le de la oportunidad de reflexionar sobre su uso educativo (Valverde, Garrido, Sosa, 2010).

En la revisión de las hipótesis que explican las dificultades de utilización e integración de las TIC en la enseñanza, de acuerdo a García-Valcarcel y Tejedor, 2010:127) se encuentran aparte del escaso impacto de la formación del profesorado para el uso de tecnología adecuada a las necesidades de los alumnos, el escaso tiempo disponible de los profesores para la colaboración entre ellos y el desarrollo de programas de tecnología integrada, junto con la ausencia de personal para mantener los ordenadores y solucionar problemas técnicos y de aplicación didáctica y; la falta de ordenadores y accesibilidad a Internet en todas las aulas (no sólo en laboratorios o aulas específicas).

### **7.3 Formación de profesores en la escuela**

En otra línea diferente pero complementaria, se encuentran las iniciativas que también inciden de cierta forma en el saber pedagógico y el trabajo colaborativo entre docentes. Se trata de aquellas provenientes de la modalidad de formación del profesorado en las escuelas, conocida como los “*teachers*

*centres*” ingleses que surgen a inicios de los sesenta. Se crean por parte de la autoridad educacional con la finalidad de ofrecer lugares de encuentro para que los profesores trabajen juntos en torno al currículum, intercambien experiencias y creen materiales.

La tendencia inicial fue más bien al perfeccionamiento a través de cursos cortos y al intercambio de recursos y su uso, escasamente se centraron en torno a la discusión curricular objetivo principal que buscaba la autoridad educacional.

En la década de los sesenta se da un fuerte énfasis en la formación centrada en la escuela en diversos países de europeos, a partir de los informes de la OECD sobre la innovación en la formación docente. El rasgo más común, es una formación ofrecida a nivel de individual no sobre equipos y grupos del conjunto de profesores de la escuela. El curso, es la estrategia más empleada.

La formación de profesores en la escuela, surge como una prometedora alternativa a la desgastada formación de profesores en ejercicio, dado que el intercambio de experiencias, a partir de las problemáticas que se experimentaban en la escuela podría ser más efectivo para crear un camino de formación adecuada a las características de los contextos pedagógicos.

Un estudio en cinco escuelas anglo-danesas, mostró que los problemas que surgieron con respecto a las diferencias en el profesorado fueron en relación a su compromiso de participación y, a sus actitudes sobre la investigación y la reflexión. Sobre los problemas de participación se observó tres tipos de profesores: un primer grupo de profesores motivados y comprometidos profesionalmente y que eran los motores del cambio; un segundo grupo, que era la mayoría de los profesores que cumplían los deberes indicados en su contrato y, sólo aceptaban las actividades formativas para los cuales habían sido contratados y; un tercer grupo que mantenía una suspicacia permanente y desmotivaban a sus compañeros con sus críticas ante el valor de la formación.

En relación a la investigación esta no constituía una prioridad porque lo que buscaban era más bien perfeccionar sus prácticas que era lo que tenía valor para ellos y así los cambios buscados por la investigación que no estaba entre sus prioridades por las excesivas exigencias de su trabajo que no les permitía dedicarle el tiempo que se requería ante otras actividades que les resultaban más aportadoras para su trabajo.

Con respecto a la reflexión, la investigación demostró que si bien lo hacían sobre los acontecimientos relacionados con sus clases, estaban más bien acostumbrados a producir documentación quedándoles poco tiempo para reflexionar sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje e, incluso evitando el tema cuando se les convocaba para esa reflexión (Huyphreys, 1996), citado por García (2004).

Si bien la colaboración en ambientes de trabajo es una iniciativa que proviene del mundo de la empresa ha entrado a través de una colegialidad impuesta en la escuela por medio de normas organizativas en el centro escolar (García, 2004). Descentralización y colaboración serían entonces medios importantes para aumentar la eficacia y la productividad de la escuela.

A juicio de García (2004:40) son muchas las resistencias que provoca la organización obligada para la colaboración, entre estas están:

- a. La colaboración exige cambios en los patrones interactivos.

En un sistema tradicionalmente individual como ha sido la enseñanza la organización escolar ha favorecido esa individualización, por tanto, resulta difícil la apertura de los docentes a una exigencia de mayor participación en las decisiones de la escuela, establecer mayores relaciones con las familias y las entidades comunitarias, lo que supone un mayor tiempo que carecen y que no siempre están convencidos de la utilidad de tales sacrificios.

- b. La colaboración hace más vulnerables a las escuelas a las injerencias de la comunidad.

Ante una comunidad siempre dispuesta a pedir responsabilidades a los profesores y a hacer juicios sobre la eficacia o ineficacia de su enseñanza y los docentes la suele ver más como una amenaza a su autonomía que como verdadera colaboración.

- c. Los temores del profesorado ante el cambio a una organización más colaboradora por la interdependencia que se crea.

Recelo que se pone de manifiesto al compartir información, tomar decisiones en grupo y trabajar en equipo y; cuando se intenta introducir experiencias formativas colaboradoras dentro del aula, como son la supervisión entre compañeros, el asesoramiento entre iguales, entre otros. Rechazo también porque los docentes saben que la interdependencia es fuente de conflictos.

Desde otra perspectiva, Villa Sánchez (1999:3), siguiendo a Glatthorn (1987) se refiere al desarrollo profesional cooperativo como “un proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional”. Añade que “la característica diferenciadora es la cooperación entre compañeros; el método y la estructura varían”, (Glatthorn, 1987:31). Desde esta concepción, la coordinación y colaboración entre profesores es fundamental y con ello, la creación de una cultura de colaboración en las escuelas.

Entre las condiciones necesarias pero no suficientes que Glatthorn identifica para que se dé el trabajo cooperativo entre docentes están el diálogo profesional, la colaboración en actividades relacionadas con el currículum, la supervisión y asesoramiento entre compañeros (Villa y Yániz, 1999:3).

Tomando las características que presenta Little (1990), Villa y Yániz, agregan que en el trabajo cooperativo docente, se pueden distinguir algunos intercambios más bien débiles de cooperación tales como: compartir anécdotas, intercambio de experiencias y ayudas y asesoramiento puntuales para resolver ciertas situaciones. En este sentido, se observa que la

cooperación entre profesores está más presente en el discurso que en las prácticas (Gather y Perrenoud, 2006).

Sin embargo, para Villa y Yániz (1999:3): “el trabajo en común, programando en equipo, observándose mutuamente, supone un modo potente de colaboración” La relación con los colegas permite ejercer la reflexión crítica enriquecida con las ideas de otros, de forma que se favorece el intercambio colectivo y la cooperación como ayuda entre docentes.

Para Buendía, Colás, Hernández y Fuensanta (1998:329), el desarrollo profesional cooperativo, se enmarca en el paradigma de cambio y de innovación de la escuela y supone una opción programática para el funcionamiento de la institución escolar y de los profesores. En este sentido, es una oportunidad para que los profesores contrasten sus ideas y opiniones así como los resultados de su indagación didáctica (Richardson, 1990). Según el autor, presupone dos principios: el desarrollo del profesor se produce paralelamente al desarrollo de la escuela en su totalidad y; ha de acometerse mediante el establecimiento de la cultura colaborativa en la escuela.

Barrios y Ferreres (1999) señalan que el desarrollo profesional ha de ser cooperativo rompiendo modelos individualistas y lo definen como:

“...el proceso mediante el cual los profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional y cuyo trabajo puede abarcar cualquier faceta de su práctica diaria en cualquiera de sus ámbitos espacio-temporales y prácticos del centro” (1999).

#### **7.4 A modo de síntesis**

Los distintos estudios analizados con sus aportes y limitaciones a nivel de sus enfoques teóricos e investigativos acerca de las formas de relación colaborativa entre el profesorado, nos permiten resituar el saber pedagógico docente a partir de las culturas de trabajo del profesorado, abandonando una perspectiva psicológica y cognitivista para incorporar las creencias, los valores y *habitus* que son parte de las interacciones entre los sujetos que comparten una misma

cultura y estructura organizacional en que se dan esas relaciones: espacios, horarios e instancias de decisiones, el hábitat social en que se da lo informal, efímero y encubierto como lo visible y lo oficial (Westoby, 1988), en lo que para Day (2005:104) se trata de “los procesos micropolíticos de la vida escolar” .

Al abordar algunas importantes condiciones en que el saber pedagógico se construye, en un contexto social como la escuela, organización estructurada y controlada, tampoco se puede negar que los profesores disponen de dispositivos para configurar su propia capacidad de acción y desde la que van construyendo un saber a partir de un conocimiento práctico, fundado en la experiencia cotidiana de su quehacer pedagógico.

Es ese carácter social del saber el que nos interesa indagar, no se trata de las certezas individuales, como expresan Tardiff (2004: 40):

“A través de las relaciones con los pares y por tanto a través de la confrontación entre saberes producidos por la experiencia colectiva de los profesores, que los saberes de la experiencia colectiva que los saberes de la experiencia adquieren una cierta objetividad”.

Se ha alertado del despilfarro de energía debido al individualismo en los centros escolares cuando “varios profesores enseñan el mismo programa, en los mismos niveles de curso, sin intercambiar las preparaciones de sus clases” (Delorme, 1985) en el predominio de dos culturas escolares: individualismo y colaboración, algunas de ellas caracterizadas como balcanización y colegialidad fingida (Fullan, 1994) o como sectas de entrenamiento (Hargreaves (2003) cuando los administradores buscan acelerar los cambios en los establecimientos imponiendo la colegialidad entre los profesores.

Si bien las últimas décadas marcan avances positivos en el reconocimiento de la originalidad y la especificidad de los saberes docentes con respecto a los conocimientos formales académicos, basado según Tardif y Gauthier (2005), en atributos provenientes de diversas disciplinas, paradigmas pedagógicos y políticas educativas, entre otros, concentrando la atención en lo que el maestro declara acerca de sus saberes; es escasa, sin embargo la atención prestada a

los saberes construidos con otros maestros en un trabajo pedagógico colaborativo y; es lo que nos proponemos indagar en esta tesis.





## CAPITULO III. METODOLOGIA

El planteamiento inicial del problema junto a la revisión teórica y conceptual realizadas en los capítulos anteriores constituyen los referentes principales en la elección de un diseño metodológico sustentado en criterios teóricos que hagan posible la comprensión del objeto de estudio, en nuestro caso los saberes pedagógicos que los docentes construyen en forma colaborativa o individual en sus escuelas.

Tal como se ha señalado, los principales objetivos que se propone alcanzar esta Tesis son conocer el saber pedagógico que los docentes construyen en la escuela bajo la modalidad individual o colaborativa y, analizar las condiciones sociales y organizativas en que se construye en el día a día, ese saber docente en algunas escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Para ello, realizamos una revisión metodológica y como se sabe, la elección de una diseño de investigación está asociado al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (Taylor y Bogdan, 1996) lo que conlleva una cierta complejidad, propia del hecho de investigar las relaciones humanas y los supuestos e intereses de quien investiga y, por sumergirse en una realidad empírica, históricamente situada y fechada para construirla como un caso particular de lo posible (Bourdieu, 2003).

### 1. Paradigma de la investigación

La revisión de la literatura especializada en investigación señala que la elección del diseño de una investigación en ciencias sociales en general y particularmente en educación, no puede prescindir de llevar a cabo una opción acerca del paradigma en que se situará el investigador. Si bien el término tiene una variedad muy amplia de significados y se encuentra en una permanente revisión crítica, como indican De Miguel, (1988) y Valles (1997), nos parece

que la definición que mejor expresa de forma breve el significado desde el cual nos queremos situar en esta investigación, es el que aportan Guba y Lincoln (1994) entendiendo el concepto de paradigma como las creencias o modos de ver el mundo, desde donde se le observa y se interactúa con este. Se trata en suma de los caminos epistemológicos y ontológicos que guían al investigador; vinculando esta definición con una dimensión de la clásica dirección que adquiere paradigma desde la contribución más sociológica que hace Kuhn (1991) del término, en referencia a una estructura de relaciones internas y externas de la comunidad de científicos que comparten unas concepciones acerca de la naturaleza del objeto estudiado, unos modelos sobre la forma de entenderlo y unos supuestos sobre los conocimientos que se podrían alcanzar.

Comparten un mismo paradigma, en este caso, aquellas investigaciones en educación que se adscriben al paradigma cualitativo y que nos parece, expresan nuestra concepción de la realidad estudiada y que se presenta más adelante.

Para comprender el significado de los paradigmas y los fundamentos de su elección, no se puede estar ajeno a los debates actuales sobre el tema y es necesario por ello, tener presente que las bases del pensamiento que dieron origen al paradigma moderno reflejan profundos desplazamientos y rupturas significativas expresadas por ejemplo en el dualismo entre mente y cuerpo o conciencia y materia; entre sujeto y objeto, entre teoría y práctica con la consiguiente fragmentación entre mundo subjetivo y objetivo; el logocentrismo, entendido como la subordinación de la acción humana a la conciencia que la orienta; conciencia, lenguaje y conocimiento y; el conocimiento objetivo como actividad preponderante sin lugar donde fundarse por su separación con el sujeto (Echeverría, 1988).

En las recientes décadas el campo intelectual relacionado con la investigación científica se ha caracterizado por fuertes debates y tensiones entre paradigmas, parte de la fuerza que tiñe el debate, se recoge, en la siguiente afirmación desde la investigación cualitativa:

“Involucrémonos en la guerra de paradigmas. Defendámonos de aquellos quieran imponernos sus nociones modernas de la ciencia al exponer las fallas de la llamada investigación basada en la ciencia. Armemos una fuerte defensa con la generación de estudios cualitativos tan poderosos que no puedan ser refutados” (Hatch, 2006:407).

Posteriormente, se sucede el llamado a superar los antagonismos ante su improductividad:

“La sociedad en general no está impresionada con las contribuciones de la investigación social/conductista. Una maldición descenderá pronto sobre nuestras cabezas si continúa habiendo conflicto en lugar de cooperación entre los partidarios de paradigmas. La cooperación resulta un beneficio de todos” (Guba, 1990: 374).

Si bien en los ochenta, el debate se centró en que los métodos cualitativos y cuantitativos eran fundamentalmente diferentes o incompatibles y; los paradigmas interpretativos o teóricos también eran incompatibles (Denzin, 2008), en los noventa se acepta ampliamente el uso de la investigación cualitativa por el aumento de publicaciones a partir de estudios sobre paradigmas críticos, posestructuralistas y feministas, llevando a un cambio: “Sería difícil no percatarse del viraje de las ciencias sociales hacia prácticas y teorías más interpretativas, posmodernas y críticas” Denzin (2008:66).

Si bien la década de los ochenta será la época de intensos y fuertes debates de la comunidad científica entre los paradigmas positivista, pospositivista, teoría crítica y constructivismo, la presente, se inicia con la búsqueda de cooperación entre ambos paradigmas en beneficio de la sociedad y la justicia social, transitando hacia lo que Denzin (2008) denomina metodologías mixtas para aplacar las disputas cuantitativas y cualitativas y encontrar un tercer campo o posición intermedia y no por ello, exenta de fuertes debates como se recogía en las expresiones de Hatch (2006) y Guba (1990). Empieza a ganar espacio la propuesta de los métodos mixtos (Teddlie y Tashakkori, 2003), es decir los múltiples paradigmas puede usarse en la misma investigación con métodos mixtos.

Empieza a darse una progresiva disminución del enfrentamiento entre la investigación cuantitativa y cualitativa y la tendencia es a acercar más bien

posiciones, ante el desafío de dar respuesta a los retos que tiene la investigación científica (Dendaluce, 1995):

- a. Distinguir las posibles dimensiones o campos del debate (ideológico-axiológico, paradigmático, ontológico, epistemológico, metodológico-técnico, pragmático, retórico, etc.).
- b. Tener presente que no existe una correspondencia lineal unívoca entre las dimensiones.
- c. Centrar el debate en el nivel metodológico-técnico.
- d. Aprender unos de otros.
- e. Flexibilizar las diferencias entre métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, no haciéndolas compartimentos estancos.
- f. Llegar a una integración de preocupaciones y soluciones metodológicas.

Lakatos (1974) ya había llamado la atención acerca de que la realidad demuestra que los paradigmas no compiten entre sí, sino que tienden a coexistir y desde esta premisa se amplían los enfoques acerca de la investigación al sustituir el término paradigma y trabajar con el concepto de programa de investigación que hace referencia a distintos géneros de investigación que escoge el investigador y que son los que en definitiva engendran nuevos conocimientos (Lakatos, 1983). Por otra parte, Echeverría, (1988), alertaba acerca de la necesidad de buscar un nuevo paradigma en un escenario de crisis de la modernidad y que hiciera posible converger hacia una nueva síntesis cultural.

Para Sandín (2003) surgen nuevas prácticas de conocimiento tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales que se acercan a un modo de investigación relacionado con los problemas reales que afectan a los destinatarios de la investigación, responsable, reflexiva y preocupado de las consecuencias que esta trae. Parte del debate se refiere al uso o no de la noción de paradigma dada su referencia a sistemas cerrados en sí mismos y, a enmarcar los trabajos de investigación dentro de tradiciones teóricas que se

abren a considerar una mayor variedad de perspectivas teórico-metodológicas, al momento hacer investigación en educación.

Tomamos la importante contribución que realiza Cook y Reichardt (2000) sobre el tema, en su ya clásica caracterización de los paradigmas: cualitativo y cuantitativo que no constituye una forma de defensa, sino de búsqueda de la complementariedad de paradigmas en el proceso de investigación a pesar de las diferencias ontológicas y epistemológicas y; a distinguir como acota Sandín (2003) que los términos “cuantitativo” y “cualitativo” se usan en dos sentidos; en un sentido literal, se refieren a sus diferencias en la recogida de datos y; en un sentido derivativo se relaciona con cuestiones epistemológicas más amplias como se puede observar en la tabla nº20.

**Tabla nº 20: Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo**

<b>Paradigma cualitativo</b>	<b>Paradigma cuantitativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.</li> <li>▪ Fenomenologismo y comprensión. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.</li> <li>▪ Observación naturalista y sin control.</li> <li>▪ Subjetivo.</li> <li>▪ Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.</li> <li>▪ Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.</li> <li>▪ Orientado al proceso.</li> <li>▪ Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.</li> <li>▪ No generalizable: estudio de casos aislados.</li> <li>▪ Holista.</li> <li>▪ Asume una realidad dinámica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.</li> <li>▪ Positivismo lógico. Busca los hechos las causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas.</li> <li>▪ Medición penetrante y controlada.</li> <li>▪ Objetivo</li> <li>▪ Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.</li> <li>▪ No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencia e hipotético deductivo.</li> <li>▪ Orientado al resultado.</li> <li>▪ Fiable: datos “sólidos y repetibles”.</li> <li>▪ Generalizable: estudios de casos múltiples.</li> <li>▪ Particularista</li> <li>▪ Asume una realidad estable.</li> </ul>

Fuente: Cook y Reichardt (2000: 29).

La exigencia de separar los métodos llevaría, según a Cook y Reichardt (2000: 30) a incurrir en un error dado que se disminuirían las posibilidades de avances

en el conocimiento de los fenómenos estudiados, lo que se desprende de la siguiente afirmación:

“Tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de investigación”.

Existe hoy un cierto “pluralismo integrador” (Dendaluce, 1995) pero no se trata, según Munné (1995) de un debate metodológico, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, sino de un problema epistemológico sobre la forma cómo se relacionan ambas vertientes de lo real, no obstante, es una complejidad que ha llevado en la práctica, a adquirir una postura prudente ante la inconmensurabilidad epistemológica y, a un acercamiento e integración “paradigmática” a nivel técnico (Sandín, 2003).

Si se consideran los principales atributos de los paradigmas desde su dimensión ontológica, epistemológica y metodológica, los tipos de paradigmas se diversifican y que constituye un importante esfuerzo para no sólo caracterizar y situar la diversidad de enfoques existentes, sino en proponer posibilidades de articulación de métodos.

La tendencia en la investigación educativa ha sido más bien a adoptar una postura flexible y equilibrada ante las posiciones epistemológicas y técnicas y; se ha dirigido hacia la búsqueda de la complementariedad de paradigmas aunque de base epistemológica distinta. La acomodación se realiza en función de la naturaleza de la realidad investigada y de la práctica de la investigación.

Con el desarrollo anterior hemos tratado de no separar los métodos de los paradigmas que los fundan como existe una cierta tendencia a hacerlo para no entramparse en las fuertes controversias y que muestran una tendencia a recuperar la fuerza de los primeras guerras entre paradigmas como se observa en la siguiente afirmación de Denzin (2008:72): “Necesitamos recordar a los pospositivistas en resurgimiento que sus criterios de buen trabajo sólo se aplican al trabajo que se encuentra dentro de su paradigma, no de los nuestros”.

En otra línea, en el ámbito socio-educativo se ha dado un cierto acuerdo en reconocer tres paradigmas o aproximaciones a la investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1998):

- La perspectiva empírico-analítica, fundada en el positivismo–racionalista (paradigma positivista/postpositivista).
- La humanístico – interpretativa, de carácter naturalista-fenomenológico (paradigma interpretativo) y;
- La crítica, fundada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma socio-crítico).

Recogemos la acertada caracterización que realizan Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) de estos, en la tabla n° 21 y, destacamos las características del paradigma interpretativo de especial interés para la presente investigación y que pasaremos a desarrollar a continuación.

En la metodología de investigación como se ha visto, se reconocen principalmente los paradigmas positivista, interpretativo y socio-crítico, es interesante realizar una breve comparación que sintetiza las características de las diversas perspectivas de investigación.

Tabla n° 21. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación

Dimensión	Paradigma		
	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
<b>Fundamentos</b>	Positivismo lógico. Empirismo	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica
<b>Naturaleza de la realidad</b>	Objetiva, estática, única, dad, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
<b>Finalidad de la investigación</b>	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas percepciones, intenciones, acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
<b>Relación sujeto/objeto</b>	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto" de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
<b>Valores</b>	Neutro. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartido. Ideología compartida.
<b>Teoría/Práctica</b>	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
<b>Criterios de calidad</b>	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad, validez consensuada.
<b>Técnicas: Instrumentos Estrategias</b>	Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumentos. Perspectiva participante.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
<b>Análisis de datos</b>	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

Fuente: Latorre, Del Rincón y Arnal (1996:44).



En la línea de la complementariedad de métodos, la idea no es prescindir de los paradigmas, sino asumir las preocupaciones que se reflejan los distintos paradigmas (Dendaluce, (1998); teniendo en cuenta que lo que define la metodología no es la forma en que enfocamos los problemas sino la forma en que buscamos las respuestas (Taylor y Bogdan, 1996).

Una dimensión central en el debate sobre la forma de realizar investigación en educación, es el conocimiento de la realidad social y los fundamentos epistemológicos que afirman las verdaderas bases de ese conocimiento, su naturaleza y cómo este se puede adquirir y comunicar a otros (Cohen y Manion, 2002).

La investigación educativa se basa en ciertos supuestos epistemológicos del conocimiento que están asociados a determinadas tradiciones de investigación.

La perspectiva teórica interpretativa es la expresión de corrientes que se acercan a la comprensión del mundo social a partir de la contribución de la fenomenología, etnografía, interaccionismo simbólico y del enfoque ecológico.

Si bien que es necesario precisar ante los variados rótulos como enfoques, perspectivas y metodologías para referirse a la etnografía, el interaccionismo simbólico y otros, convirtiendo en un pantanal terminológico las descripciones metodológicas, adoptamos para el desarrollo de las siguientes opciones metodológicas la clasificación que propone Sandín (2003:46), adaptado de Crotty (1998) que se presenta en la tabla nº 22.

Tabla nº 22. Principales perspectivas, teóricas y metodológicas en la investigación social

Perspectivas epistemológicas	Perspectivas teóricas	Métodos	Técnicas y procedimientos de recogida y análisis de datos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivismo</li> <li>• Construccinismo</li> <li>• Subjetivismo (y sus variantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivismo (y pos positivismo)</li> <li>• Interpretacionismo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaccionismo simbólico.</li> <li>- Fenomenología</li> <li>- Hermenéutica</li> </ul> </li> <li>• Teoría crítica (<i>Critical inquiry</i>).</li> <li>• Feminismo</li> <li>• Postmodernismo, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigación experimental</li> <li>▪ Estudio de campo</li> <li>▪ Etnografía</li> <li>▪ Investigación fenomenológica</li> <li>▪ Teoría fundamentada</li> <li>▪ Investigación- acción</li> <li>▪ Análisis de discurso, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestreo</li> <li>- Cuestionario</li> <li>- Observación</li> <li>- Entrevista</li> <li>- Escalas</li> <li>- Grupos de discusión</li> <li>- Historias de vida</li> <li>- Narrativa</li> <li>- Estrategias etnográficas</li> <li>- Reducción de datos</li> <li>- Identificación de temas</li> <li>- Análisis comparativo</li> <li>- Análisis documental</li> <li>- Análisis de contenido</li> <li>- Análisis estadístico.</li> </ul>

Fuente: Crotty (1998).

Como se puede apreciar no existe una relación directa entre perspectiva teórica, método o estrategia, con esto se abre a la posibilidad de que la cuantificación no se refiere sólo a enfoques positivistas ni a los planteamientos puramente cualitativos, como es el caso de la etnografía educativa la que puede desarrollarse desde una perspectiva positivista (Sandín, 2003).

El abordaje cualitativo de la investigación en educación no ha estado exento de un uso indiscriminado, genérico y extensivo que envuelve cualquier estudio que no considere los números, para unos se refiere a la investigación fenomenológica, otros la consideran un sinónimo de la etnografía y para otros es un término parecido a un paraguas que permite incluir estudios clínicos.

Proliferan variedad de métodos que se adjetivan como cualitativos (De André, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1999), no obstante todo lo dicho, la investigación cualitativa tiene sólidas raíces que lo fundamentan desde la perspectiva ontológica y epistemológica.

El legado filosófico que expresa la epistemología del interpretativismo y la teoría socio-crítica acerca de la naturaleza, estructura y métodos del conocimiento de los fenómenos sociales, aporta a la construcción de un tipo de conocimiento que permita captar el punto de vista de los propios actores inmersos en una realidad social y cultural, tal como señala Sandoval (2002: 34), “se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no sólo lo objetivo”, cuya finalidad central es captar el sentido y dinámica de las acciones humanas.

La concepción idealista-subjetivista de orientación fenomenológica está en el origen del conocimiento del abordaje cualitativo y que están presentes también en el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la etnografía.

Epistemológicamente, la perspectiva interpretativa busca la comprensión del significado de los fenómenos sociales a partir de las interpretaciones de la vida social desde una perspectiva cultural e histórica (Sandín, 2003). Uno de los precursores de esta nueva manera de comprender la realidad ante un modelo de ciencia fundado en la explicación, es Weber, por medio de la *verstehen* o

enfoque interpretativo, que sitúa el concepto de acción individual significativa como centro de su teoría sociológica de la acción social. Los rasgos distintivos de las relaciones sociales de una sociedad se vuelven inteligibles cuando se logra comprender los aspectos subjetivos expresados en los motivos y creencias que están en la base de las acciones de la gente (Taylor y Bogdan, 1996).

En el contexto de la tradición interpretativa se encuentra una variedad de corrientes y escuelas, Sandín (2003: 56) expone los supuestos básicos de la tradición interpretativa en la siguiente tabla nº 23.

---

**Tabla nº 23: Supuestos básicos del interpretativismo**

---

- ✓ Naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación (Giddens, 1979).
- ✓ El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales (Erickson, 1989).
- ✓ El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana), y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas (Van Maanen, 1983).
- ✓ El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal (Wright, 1980).
- ✓ La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista (Glaser y Strauss, 1967).

Fuente: Sandín (2003).

Los supuestos básicos del interpretativismo apuntan, de acuerdo a Sandín (2003), siguiendo a Wilson (1977) a dos dimensiones:

- Las prácticas humanas sólo son inteligibles accediendo al marco simbólico por medio del cual las personas interpretan sus pensamientos y acciones. Se entra en la subjetividad, en la vida interior de los actores sociales. Los seres humanos construyen su realidad social objetiva que a la vez los determina. A partir de este supuesto, el conocimiento que se

desprende de las situaciones educativas es hipotético y contextual, se asocia a las características presentes e históricas y a las experiencias que los docentes desarrollan en su labor.

- Las acciones humanas están parcialmente determinadas por el contexto y el ambiente en que suceden. A partir de este supuesto, los fenómenos educativos sólo pueden estudiarse en la situación real donde se producen. Sólo el contacto directo con la realidad social puede garantizar el conocimiento del papel que juega el contexto social y cultural en la construcción de significados y en la comprensión que de ellos tienen las personas.

Sin embargo, estos planteamientos epistemológicos han recibido diversas críticas, una en particular nos parece que hay que atender por su cercanía con la perspectiva cualitativa, es aquella que proviene de la tradición socio-crítica que manifiesta que el enfoque interpretativo se reduce a una preocupación reduccionista al preocuparse sólo de clarificar las intenciones y acciones de los actos sociales y; al separar el ámbito natural del social para privilegiar la comprensión, excluye la posibilidad de investigar sobre ciertos aspectos de la realidad social fundamentales para la perspectiva socio-crítica, como por ejemplo, el origen de la interpretación que hacen los individuos de la vida social, el conflicto y el cambio social (Sandín, 2003).

Es a partir de la tensión en la comprensión de los significados que el sujeto construye la vida social y en la relación que tiene con la estructura social de la cual son partes los individuos.

“La estructura social, además de ser producto de los significados y actos individuales, a su vez produce significados particulares, garantiza la continuidad de éstos y, por tanto, limita la gama de actos que los individuos pueden realizar” (Sandín, 2003: 59).

En el origen de la teoría de la acción social de Weber la comprensión interpretativa es una parte del proceso de explicación de la realidad social, (Sandoval, 2002).

La perspectiva que adoptamos no es sólo realizar un esfuerzo de comprensión del sentido que los maestros comunican a través de sus palabras y acciones, sino también construir generalizaciones que hagan posible seguir avanzando en la comprensión de la apropiación de la realidad que hacen los sujetos, en el contexto social en que se construyen y en las implicancias que esto tiene desde lo social, económico y político. Es un esfuerzo conjunto entre investigador y los docentes como actores sociales.

La perspectiva interpretativa tiene sus raíces en la construcción de tres enfoques provenientes de la hermenéutica, fenomenología y el interaccionismo simbólico (Crotty, 1998).

En un primera opción acerca del enfoque metodológico de nuestro estudio, nos parece fundamental la contribución que realiza la fenomenología al otorgar un mayor énfasis sobre los individuos y su experiencia subjetiva, al dar prioridad a una comprensión de los significados de los sujetos, su valor radica en la comprensión de los sujetos que son responsables pedagógicos (Buendía, Colás y Hernández, (1998). Se trata de volver a las cosas mismas, es decir a las percepciones e interpretaciones que expresan valores y significados, lo que Husserl denominó “intencionalidad”.

## **2. Diseño de la investigación**

A través de la caracterización de los paradigmas cualitativo y cuantitativo y sus enfoques metodológicos se ha tratado no sólo de mostrar las posibilidades de complementariedad para la investigación sino de relevar el carácter flexible y de adaptación que ha de tener la perspectiva paradigmática asumida por el investigador para atender a las características del estudio que realiza (Cook y Reichardt, 2000).

Dentro de un mismo paradigma también se debiera dar esa flexibilidad de forma que se complementen las perspectivas epistemológicas y teóricas desde las cuales el investigador concretará su aproximación.

Optamos por el enfoque interpretativo, dado que se ajusta mejor al objeto de estudio dado, al papel de la teoría emergente y que se construye a partir de las situaciones particulares y, basada en los datos generados en la investigación. La teoría no precede a la investigación sino que la acompaña en todo el proceso. Los datos que surgen se mejoran con los significados y propósitos de las personas que son su fuente y su principal contribución, por tanto, como afirman Cohen y Manion (2002: 69): “Estas teorías van a ser probablemente tan diversas como los conjuntos de significados y entendimientos humanos que van a explicar”.

La presente investigación se funda en la contribución de la fenomenología por sus interés en la búsqueda del significado de la experiencia humana, en este caso de los docentes y de su “universo conceptual” como diría De André (2004) para entender el sentido que ellos le dan a los acontecimientos e interacciones sociales que ocurren en la escuela, buscando descubrir desde sus percepciones sobre las experiencias cotidianas, los significados atribuidos a las mismas y con ello, ciertos patrones interpretativos. Hacen que las expresiones orales o escritas sean los principales medios para descubrir los significados y comprender las interpretaciones según los contextos de referencia. No se trata en este caso de buscar interpretaciones ocultas por medio de un análisis hermenéutico, sino del sentido dado a las experiencias que parte de los individuos y de sus interacciones (Corcuff, 1995) de una “realidad socialmente construida y del conocimiento de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1973), se trata de aprehender el proceso de interpretación por medio del cual las personas definen su realidad y actúan en consecuencia (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Adoptamos como referente epistemológico, el enfoque fenomenológico para realizar la investigación acerca del saber pedagógico de los maestros y el valor que le asignan a las formas de interactuar con otros docentes y de abordar las siguientes cuestiones centrales formuladas por Rodríguez, Gil y García (1999), basados en Van Manen (1990):

1. Estudiar la experiencia cotidiana de los maestros no se trata de conceptualizarla ni categorizarla.
2. Buscar una explicación a las experiencias en que los maestros construyen su saber pedagógico, rescatar su intencionalidad la conciencia de lo que viven.
3. Comprender la naturaleza de la experiencia de construir el saber pedagógico cotidiano, develar las estructuras significativas internas de la experiencia.
4. Describir los significados vividos por los maestros en la experiencia de construcción del saber pedagógico.
5. Explorar los significados que tiene ese saber pedagógico en su entorno socio-cultural.

El enfoque fenomenológico llevado a nuestra investigación, nos aporta una forma de abordar el proceso investigativo, expresado en las siguientes fases identificadas por Spiegelberg (1975):

1. Descripción del fenómeno
2. Búsqueda de múltiples perspectivas
3. Búsqueda de la esencia y la estructura
4. Constitución de la significación
5. Suspensión de enjuiciamiento

## **2.1 Perspectiva de interpretativa**

Desde la contribución que realiza el interaccionismo simbólico, asumimos el que la experiencia humana es mediada por la interpretación que no se da en forma autónoma sino a medida que en individuo interactúa con otros. Es por medio de las interacciones de los profesores en la escuela que van construyendo sus interpretaciones y los significados de su quehacer pedagógico. La teoría se genera por medio de las relaciones de categorías de



datos que proceden del análisis directo de la realidad social, implica formular proposiciones sobre relaciones entre categorías de datos y entrelazarlas en un esquema teórico, comprobándolas mediante un nuevo examen empírico. La teoría se plantea desde la realidad empírica y no se formula apriorísticamente (Buendía, Colás Hernández, 1998). Su relación más directa es con la denominada teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) que busca aportar a la construcción de teoría desde la investigación cualitativa.

El interaccionismo simbólico al colocar el centro en la interacción del individuo y el grupo social, centra la atención investigativa en la comprensión de los procesos en que se elaboran los símbolos y su uso para guiar nuevas acciones, a nivel metodológico se concreta en diseños micro-analíticos y grupos de discusión (Buendía, Colás Hernández, 1998).

Adoptamos la contribución de la etnometodología, por su acercamiento a la forma en que los docentes comprenden y estructuran su labor cotidiana, es decir, los métodos que usan día a día para entender y construir su realidad en la escuela, teniendo como foco las formas de entendimiento de sentido común y las prácticas cotidianas que forjan su conducta como actor social (De André, 2004).

De acuerdo a Geertz (1987:24), no se trata de abordar la cultura como algo padronizado o como un estado de la mente o las dos cosas juntas, sino de indagar la importancia de lo que está siendo transmitido.

*“a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível isto é, descritos com densidade”.*

Em suma, se trata de “*ver as coisas do ponto de vista do ator*” (Geertz, 1987). Consiste en un abordaje semiótico acerca de lo que es la cultura: “*Auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles*” (1987:35).

La tarea nuestra consiste por tanto en una aproximación gradual al significado de los participantes para ir llegando cada vez más cerca de sus formas de comprensión al compartir con ellos/as sus significados (De André, 2004).

El método, es entendido como el conjunto de procedimientos para alcanzar el conocimiento (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992) y como la aproximación empleada en la investigación que hace posible reunir los datos que se van a emplear como base de la inferencia y la interpretación y; a las técnicas y procedimientos empleados en la obtención de los datos. En síntesis, la forma característica de investigar, es determinada por la intención sustantiva y enfoque que la orienta (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En el presente estudio se ha usado preferentemente el método cualitativo combinado con una técnica cuantitativa, superando la incompatibilidad de métodos de forma de recoger múltiples perspectivas de forma de captar una visión más global de la realidad estudiada, siendo la triangulación de datos una estrategia central (Cook y Reichardt, 2000).

Además, la investigación educativa tiene un carácter práctico (Pérez Serrano, 2002) dado que el objetivo del investigador se orienta a la mejora y transformación de la realidad.

Como se ha visto, el problema no se sitúa tanto en los métodos cualitativos y cuantitativos ya que estos se pueden usar apropiadamente con cualquier paradigma de investigación, sino que más bien en cuestiones de paradigma (Guba y Lincoln, 1994).

Optamos por una investigación cualitativa, dado que de acuerdo a Denzin y Lincoln (1998: 8):

“implica un énfasis en los procesos y los significados que no son rigurosamente examinados o medidos (si acaso se miden) en términos de cantidad, intensidad o frecuencia. Los investigadores cualitativos enfatizan la naturaleza de la realidad construida socialmente, la íntima relación entre el investigador y lo que se investiga y las restricciones situacionales que modelan la búsqueda. (Los investigadores) buscan las respuestas a situaciones que

enfatan cómo se crea la experiencia social y cómo se le da significado”.

Por ello, el diseño elegido se adscribe a la investigación cualitativa porque hace posible explorar la subjetividad de los actores, en este caso la de los maestros, como constructores de su realidad social, en un contexto institucional específico en que se dan acciones con sentido.

De acuerdo a Muro (2007), el diseño de investigación cualitativo además permite construir una secuencia de investigación, a partir de cuatro dimensiones a investigar:

- 1°. Indagar acerca las (no) acciones de los actores, es decir la forma en que actúan los docentes entre ellos con respecto al saber pedagógico que construyen en lo cotidiano;
- 2°. Entrar en la configuración de la subjetividad de los individuos (Schütz, 1990) contextualizada en su entorno histórico-cultural, sus relaciones, grupos de referencia, tensiones y condiciones sociales y económicas en que se desenvuelven;
- 3°. La institucionalización de la acción, la formación de un hábito, de una tradición o de una costumbre y;
- 4°. La teorización, es decir caracterizar con la mayor precisión posible los rasgos del fenómeno conceptualizado, la conexión lógica entre las características del fenómeno conceptualizado y la realidad encontrada.

La investigación cualitativa constituye un modo de encarar el mundo empírico (Taylor y Bogdan, 1996), a través de este tipo de investigación se producen datos descriptivos en un contexto natural. Trabaja con textos, discursos, descripciones detalladas de hechos, citas directas del habla de las personas, imágenes y otros procedimientos que hacen posible la re-construcción del conocimiento de la realidad social, se trata de “hacer comprensible la situación humana” (Elías, 1991) al considerar al sujeto como aspecto central del análisis y comprender sus acciones mediante sus sentidos, sus intenciones, sus

significados (Weber, 1984), en síntesis, el significado que la acción tiene para el sujeto.

Una investigación desde la perspectiva cualitativa plantea las siguientes interrogantes que Sandoval (2002), recoge de Guba (1990): ¿cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad? ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera? ¿Cuál es el modo de construir el conocimiento el investigador?

La naturaleza de la realidad se concibe de forma holística, como posible aprehender sólo una parte de la realidad total, porque el sujeto cognoscente es parte de una cultura específica y de unas relaciones sociales particulares que hacen que la realidad epistémica dependa para su comprensión de las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos cognoscentes (Sandoval, 2002).

La relación del investigador y el conocimiento que se genera, se asume como una creación compartida que surge de la interacción entre el investigador y el investigado porque se deriva de una inmersión en la realidad para conocerla a partir de sus valores, intereses y realidades con su lógica interna, en la que subjetividad e intersubjetividad son el medio para conocer las realidades humanas y no un obstáculo (Sandoval, 2002).

El modo de construir el conocimiento es guiado por un diseño emergente, no preestablecido en forma lineal y que se estructura a partir de los hallazgos que surgen en el desarrollo de la investigación. La validación de ese conocimiento se hace a partir del diálogo, la interacción y, los procesos de observación, construcción de sentido compartido y de la sistematización. Su diseño está abierto a la creatividad, al descubrimiento y, a la interpretación (Valles, 1999; Sandoval, 2002).

Para Taylor y Bogdan (1996:20-22) las diversas opciones metodológicas para alcanzar los propósitos de una investigación cualitativa, encaran el mundo empírico a través de ocho principios que nos parecen importantes de asumir en la presente investigación y que son los siguientes:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. Se trata de un diseño de investigación flexible.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística, es decir, no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo, en las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o la “moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los

documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto es cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque es allí donde aparece iluminado.
10. La investigación cualitativa es un arte. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigado es esclavo de un procedimiento o técnica.

Si bien la trayectoria de la investigación cualitativa se caracteriza por una heterogeneidad de expresiones y de modalidades de investigación como se puede observar en la tabla n° 24 y puede ser explicado porque el hecho de que cada enfoque, configura su propia forma de llevar a cabo el proceso investigativo o por el carácter del proceso cualitativo de no estar amarrado a un orden preestablecido (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Los principales rasgos que caracterizan la gestión adecuada de los procesos de investigación social acorde a sus principios epistemológicos, éticos y metodológicos del encuadre cualitativo, se pueden concretar en tres condiciones que hacen posible producir conocimiento por medio de la investigación cualitativa (Sandoval, 2002) y son los siguientes:

- a. La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana.

- b. La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y;
- c. La intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

El conocimiento cualitativo se construye a partir del hecho de que existen múltiples visiones para la comprensión de la realidad humana que no basta la descripción sino la comprensión del sentido de las acciones por parte de quienes la viven (Sandoval, 2002) y, en este sentido, es ilustrativo lo que menciona Schütz (1984:20) en el texto que se presenta después de la siguiente tabla.

Tabla nº 24: Tipos de investigaciones y método

<b>Tipos de cuestiones de investigación</b>	<b>Método</b>	<b>Fuentes</b>	<b>Técnicas instrumentos de recogida de información</b>	<b>Otras fuentes de datos</b>
Cuestiones de significado; explicitar la esencia de las experiencias de los actores.	Fenomenología	Filosofía (fenomenología)	Grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales.	Literatura, Fenomenológica; Reflexiones filosóficas; poesía; arte.
Cuestiones descriptivo/interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales.	Etnografía	Antropología (cultura)	Entrevista no estructurada; observación participante; notas de campo	Documentos; registros; fotografía; mapas; genealogías; diagramas de redes sociales.
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas y fases.	Teoría fundamentada	Sociología (Interaccionismo simbólico)	Entrevistas (registradas en cinta)	Observación participante; memorias; diarios.
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo.	Etnometodología; Análisis del discurso	Semiótica	Diálogo (Registro en audio y vídeo).	Observación notas de campo
Cuestiones de mejora y cambio social	Investigación-acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología; sociología	Entrevista	Documentos, registros, diarios.

Fuente: Rodríguez, Gil y García (1999).



La investigación cualitativa parte de dos supuestos centrales:

1. El investigador/a es un observador competente, cualificado y que está en condiciones de informar con objetividad y precisión acerca de sus propias observaciones de la realidad social y de experiencia de los demás y;
2. Es investigador se aproxima a un sujeto que puede ofrecer información sobre sus propias experiencias. El método y las técnicas tienen un papel central en el registro de las propias observaciones como de las experiencias de los sujetos que se busca conocer, contextualizadas socialmente a la realidad en que participa el observador y observado.

En cuanto al proceso de investigación cualitativo, si bien existe diversidad de aproximaciones, se identifican algunos procesos genéricos interconectados y que denominan teoría, método y análisis; otros enfatizan que si bien el investigador cualitativo puede operar sin un esquema determinado o cuando lo tienen no es el mismo para todos, proponen ciertas fases del proceso de investigación como son: la preparatoria – trabajo de campo – analítica e informativa sin constituir estándares de actuación como señalan Rodríguez, Gil y García (1999), siguiendo las ideas de Denzin y Lincoln (1994).

Es interesante en este sentido la contribución que hace Bericat (1998: 38), para favorecer la integración de métodos por medio de las siguientes estrategias:

- Estrategia de complementación: cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad, de manera que no existe o no se pretende el solapamiento entre métodos. El grado de integración metodológica es mínimo. El producto final es normalmente un con dos partes diferenciadas en las que se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de los respectivos métodos. En su nivel máximo, si la estrategia se ha desarrollado con ese fin, puede dar

lugar a síntesis interpretativas que integren los resultados de cada método.

- Estrategia de la combinación: el resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación realizada con el método B, incrementando así la calidad de los resultados de este último. Se integra de manera subsidiaria un método, cualitativo o cuantitativo, en el otro, con el objetivo de fortalecer la validez del segundo, al compensar sus debilidades a través de la información obtenida con el primero. No se busca la convergencia de resultados, sino una adecuada combinación metodológica.
- Estrategia de triangulación: se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. La integración metodológica aumenta al pretender enfocar desde métodos distintos una misma parcela, métodos a los que se le reconoce la legitimidad de poder captar en parte o totalmente el objeto de estudio. Se pretende un solapamiento o convergencia de los resultados, y reforzar así la validez de los mismos.

Para Cook y Reichardt (2000:47) la triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos “contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método”, esto porque los métodos que convergen en operaciones similares son mejores que los métodos semejantes porque es probable que compartan los mismos sesgos, en cambio los métodos cualitativos y cuantitativos operan mejor juntos porque funcionan de forma distinta.

A pesar de las bondades de un trabajo complementario entre los métodos cualitativos y cuantitativos, existen algunos obstáculos al momento de combinarlos, Cook y Reichardt (2000:49) distinguen los siguientes:

1. La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos puede resultar prohibitivamente cara.

2. El empleo conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos puede suponer demasiado tiempo.
3. Cabe que los investigadores carezcan de adiestramiento suficiente en ambos tipos de métodos para utilizar los dos.
4. La cuestión de la moda y de la adhesión a la forma dialéctica del debate.

Las características del problema de investigación abordado, así como el conocimiento derivado del marco de referencia, aportaron elementos fundamentales para precisar el diseño de la presente investigación que como se ha venido comentando, se adscribe al paradigma interpretativo, siendo por tanto, de carácter cualitativo, basado en el método de la teoría fundada y; combinado con una técnica cuantitativa de orientación empírico-analítica, no experimental.

Al delimitar un poco más el problema, es necesario señalar que no se busca establecer una tipología del saber pedagógico docente propiamente tal, sino indagar sobre las interacciones profesionales en las que construyen esos saberes con otros profesores, la valoración que le otorgan al un trabajo colaborativo y las características del contexto escolar en que construyen el saber docente en algunas escuelas municipales de Santiago. Como se ha comentado la profesión docente está marcada por una fuerte cultura de la individualidad y requiere de una nueva cultura pedagógica de la colaboración y cooperación, dado que el poder de un profesor aislado es limitado. Los actuales desafíos que experimenta la escuela pública requieren hoy más que nunca la coordinación y el apoyo entre docentes y la comunidad educativa.

En este contexto, es que pretendemos aportar con la presente investigación sobre la valoración que los docentes le otorgan a un saber pedagógico construido en forma cooperativa en la escuela y sobre las posibilidades de dejar modelos individualistas para avanzar hacia formas cooperativas y coordinadas de trabajo docente que mejoren el funcionamiento pedagógico del establecimiento y contribuyan así a la calidad de la enseñanza.

En la organización de la investigación cualitativa, se procedido a trabajar con un diseño abierto a la indagación que se ha ido refinando y ampliando según la comprensión progresiva de la situación, se presenta el proceso de investigación llevado a cabo en el que se consideran para efectos de sistematización del proceso investigativo, las cuatro fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1999): preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Sin perder de vista el carácter flexible de una investigación cualitativa, especialmente si está basada en la teoría fundamentada.

Las fases de la investigación permiten acercarse de forma organizada a la realidad del objeto de estudio e ir tomando las decisiones que permanentemente se van presentando en el proceso de investigación y que por tanto, no tienen límites rígidos, sino que se van mezclando con las otras etapas en una interdependencia mutua de las partes individuales del proceso (Flick, 2007), buscando que el diseño de la investigación sea interactivo, dinámico y emergente, características señaladas por Bonilla-Castro y Rodríguez (1997) para los diseños cualitativos.

Con respecto a los objetivos del análisis de los datos cualitativos, como se ha descrito ampliamente en páginas anteriores, este es de carácter interpretativo dado que se dirige a comprender los significados que están presentes en las interacciones de los sujetos para desarrollar nuevos conceptos que permitan ampliar y confirmar explicaciones.

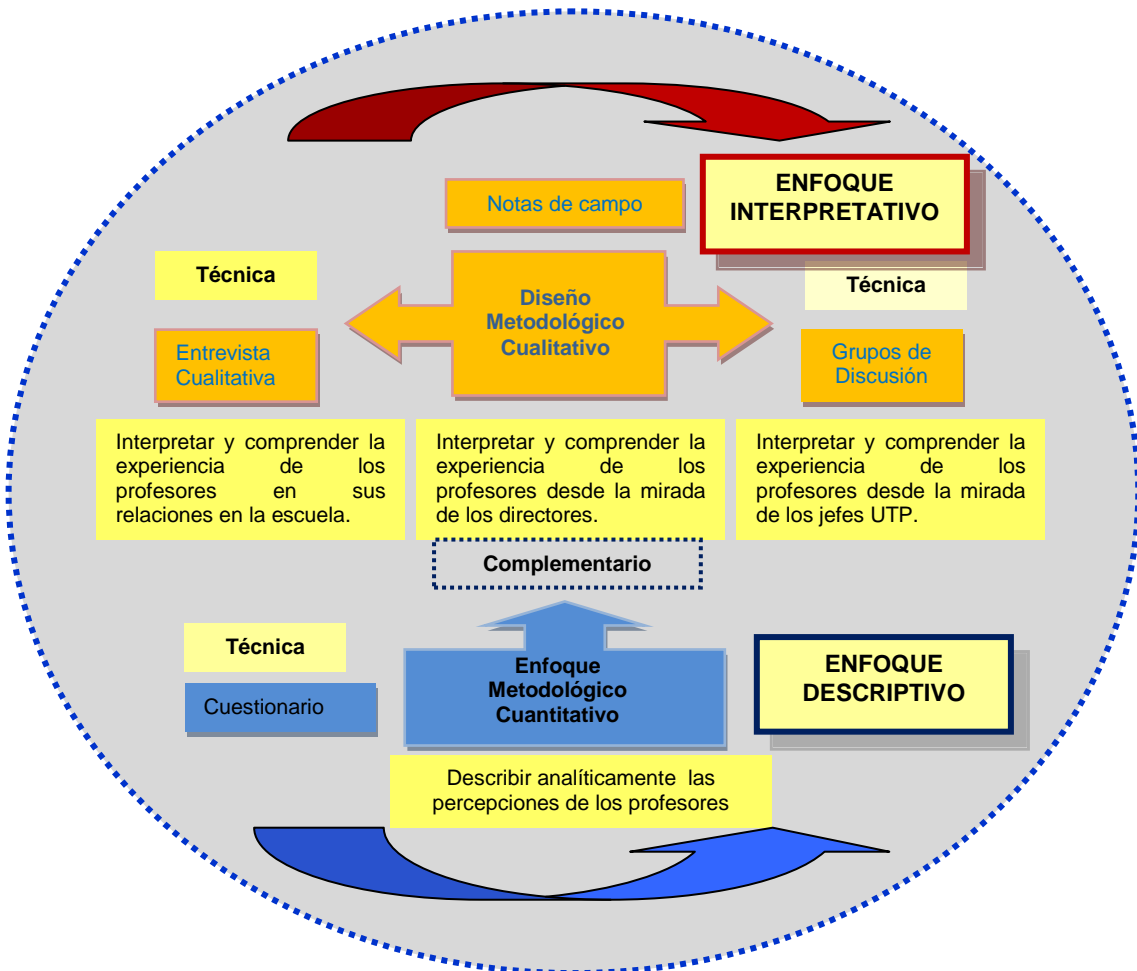
En relación a los pasos que considera el diseño metodológico, se reconocen los siguientes por la literatura especializada sobre el tema:

1. El diseño de la investigación que considera las decisiones tomadas para definir el enfoque y los pasos metodológicos a seguir.
2. Los sujetos participantes en la investigación, su cantidad, su distribución y sistema de selección.
3. Las variables o categorías del estudio, con su definición conceptual y operacional de las mismas.

4. Las técnicas e instrumentos y sistemas, procedimientos de recogida de la información, cumpliendo con los criterios de rigor científico propios de lo cualitativo.
5. El trabajo de campo, detallando la realización de la recogida de información, destacando las fortalezas y debilidades.
6. El plan de análisis, explicitando cómo se analizó la información.

La presente investigación se asume desde la complementariedad que aportan los enfoques interpretativo y descriptivo, así como de los diversos sujetos y técnicas tal como se representa en diagrama nº 6.

**Diagrama nº 6: Enfoques, técnicas y sujetos que se complementarios en la investigación acerca del intercambio entre profesores en torno a sus saberes**



## 2.2 Escenario de la investigación

A partir de los antecedentes presentados en la introducción y en el marco de referencia teórico-conceptual acerca del saber pedagógico docente y las relacionales de colaboración entre profesores, se constituye como escenario o *locus* social privilegiado de investigación: la escuela de dependencia administrativa municipal de algunas comunas de la Región Metropolitana de Chile.

Es necesario aportar algunos antecedentes acerca del escenario elegido y de su dependencia administrativa. El sistema escolar chileno experimentó a fines de la década de los ochenta, un cambio importante en su organización, junto con la regionalización del país, se procedió a su descentralización, traspasando los establecimientos educacionales públicos dependientes del Ministerio de Educación a la administración municipal [ayuntamiento], según lo estableció la Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades (1986).

Actualmente, Chile se divide administrativamente en 15 regiones, 52 provincias y 346 comunas. La comuna es la división política básica del país, tiene carácter urbano, rural o ambos y su población puede fluctuar entre 2.001 a 5.000 habitantes. La administración local de cada comuna o agrupación de comunas reside en un municipio, que se definen, según la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo de la siguiente forma:

“Las municipalidades son corporaciones autónomas de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya finalidad es satisfacer las necesidades de la comunidad local y asegurar su participación en el progreso económico, social y cultural de las respectivas comunas”.

La municipalidad o municipio, es por tanto, el ente jurídico responsable de la administración de la comuna por medio de un Alcalde y un Concejo Comunal. En la actualidad existen 346 municipalidades en el país. Se han hecho cargo, de manera progresiva, de diversas funciones (planes comunales de desarrollo; plan regulador de la comuna; promover el desarrollo; aplicar disposiciones sobre transporte, tránsito, construcción y urbanización; administrar el aseo y

ornato de la comuna, entre otras) y una central, administrar los establecimientos educacionales que reciben subvención estatal vía Ministerio de Educación, generando una función compartida con el Estado, no exenta de pugnas y tensiones entre la búsqueda de autonomía comunal y la dependencia en los recursos económicos, técnicos y administrativos provenientes del poder central.

Con el retorno a mediados de los noventa de la democracia al país, se empieza a impulsar la reforma educacional incorporando importantes transformaciones en todo el sistema educativo: nuevo *currículum* y programas de estudio para todo el sistema escolar, nuevas modalidades de evaluación de aprendizajes, cambios en la gestión escolar y pedagógica, creación de mecanismos de participación para la comunidad educativa, nuevos enfoques y requerimientos en la formación de los docentes, incorporación de las Tics en la escuela y programas para la convivencia escolar, entre otros, exigiendo con ello, un mayor dominio de estrategias de coordinación esencialmente a nivel de gestión pedagógica, colocando progresivamente en el centro de los cambios en la calidad de la educación a los docentes.

Sin embargo, las desiguales capacidades de gestión municipal en educación determinaron los bajos resultados en áreas de aprendizaje esenciales, especialmente en comunas cuyas escuelas reciben a estudiantes cuyas familias experimentan una mayor vulnerabilidad socio-económica.

A la escuela pública municipal se plantea el desafío de pasar de un sistema escolar burocrático a otro, que la transforme en una organización de aprendizaje, capaz de crear espacios para la indagación y la cooperación y en las que los docentes adquieran nuevos roles en ese proceso, planteando un dilema para la sociedad chilena: romper con la alta segmentación social expresada en escuelas públicas para la población más pobre, escuelas subvencionadas para las clases medias emergentes y colegios privados pagados para la población de mayores ingresos económicos. Situación que estallará socialmente el 2011 y 2012 con el movimiento estudiantil de secundarios y universitarios por una educación de calidad y gratuita.

Durante los últimos años, se observa un débil nexo entre las reformas educacionales impulsadas por el Ministerio de Educación a partir de fines de los noventa con escuelas y liceos municipales, en parte, por la precaria gestión escolar que realizan los departamentos de educación municipal y, la preparación de los docentes ante los cambios impulsados por el Estado. Se exigen prácticas escolares de calidad en las escuelas municipales que atienden a la población de más bajo nivel socio-económico en un contexto de fuerte presión por el logro de ciertos estándares, rendición de cuentas y contratos de desempeño sin prestar suficiente atención a la creación de capacidades para realizarlas (Schwartzman y Cox, 2009), tensionando con ello, a los docentes ante los cambios buscados y por los que tiene que dar cuenta.

Es necesario, por tanto, ante los actuales cambios educacionales, revisar el desarrollo profesional docente, atribuirle un rol activo a los propios docentes para que sean agentes en su proceso de profesionalización en un nuevo enfoque de aprendizaje organizacional en la escuela.

El proceso de trabajo docente presenta la exigencia de ofrecer las condiciones para un desarrollo profesional que haga posible la construcción de saberes de forma continua que den respuesta a las necesidades reales que plantean las situaciones educativas, sin ser apenas una propuesta externa, basada en ideologías tecnocráticas e instrumentales que por sí solas no aseguran su eficacia por quienes las adoptan. Para ello, se requiere movilizar sus saberes y competencias que vayan más allá de los saberes adquiridos, poniendo la fuerza en el desarrollo de un docente que problematiza su realidad pedagógica en contextos que favorecen su desarrollo, libertad y responsabilidad pública.

No obstante, la escuela, especialmente la municipal, presenta ciertos obstáculos para que los docentes lleven a cabo prácticas de intercambio de sus saberes, situaciones asociadas a los mismos docentes que tienen dificultades para realizar una práctica reflexiva: el aislamiento y el individualismo del trabajo docente, es algo inevitable dadas las características de las instalaciones educativas, los horarios y la sobrecarga de trabajo que existen.



Si bien la capacidad de pensar y trabajar de manera independiente, puede presentar ciertas ventajas para la creatividad individual y liberar de las dificultades propias del trabajo compartido las investigaciones relacionadas con efectividad y mejora en las escuelas, demuestran con claridad que el trabajo colaborativo entre profesores es uno de los más determinantes criterios de calidad.

Al concebir la escuela como un lugar central para el aprendizaje permanente en el que se promueve la comprensión, la diversidad y la indagación requerimientos de las sociedades actuales, se abre un nuevo escenario: la escuela no sería por tanto un lugar donde sólo aprenden los alumnos, sino también los docentes, haciendo viable la creación de redes de profesores y escuelas que contribuyan al aprendizaje en una sociedad que tiene como *leitmotiv* el conocimiento y el trabajo en equipo.

Por tanto, es necesario revisar el rol de la escuela municipal como lugar de trabajo, considerando las posibilidades que tiene para ser una organización de aprendizaje para sus docentes, potenciando la reflexión sobre la práctica, asociada a una actividad colectiva, sistemática y crítica en las que los docentes revisan sus intervenciones pedagógicas, sus conocimientos profesionales, y construyan saberes originales y aportadores a sus realidades.

Como se ha visto, las investigaciones sobre mejora y eficacia escolar, se relacionan con tres aspectos que se consideran, cada uno de ellos, prerrequisito para avanzar al siguiente. Primero, el liderazgo y gestión que pone atención a la dimensión escuela completa poniendo énfasis en los factores escolares sobre los factores de contexto; una preocupación por el *ethos* de la escuela, referida a sus capacidades para cambiar la naturaleza de sus prácticas habituales (Fullan, 2002). Segundo, el desarrollo de una identidad institucional marcada por la idea de cambio y mejora (Leithwood, 2009). Tercero, la calidad de la enseñanza, que marca la entrada al aula y el diseño para impactar directamente en las prácticas de enseñanza de los docentes de aula (Hopkins, 2009).

Así la escuela municipal y los docentes de algunas comunas con población estudiantil de bajos ingresos socio-económicos, constituyen un escenario estratégico para conocer y comprender el valor que le otorgan los profesores a un saber pedagógico construido en forma colaborativa en la escuela y sobre las posibilidades de dejar modelos individualistas para avanzar hacia formas cooperativas y coordinadas de trabajo docente que mejoren el funcionamiento pedagógico del centro escolar y, contribuyan así a mejorar la calidad de la enseñanza.

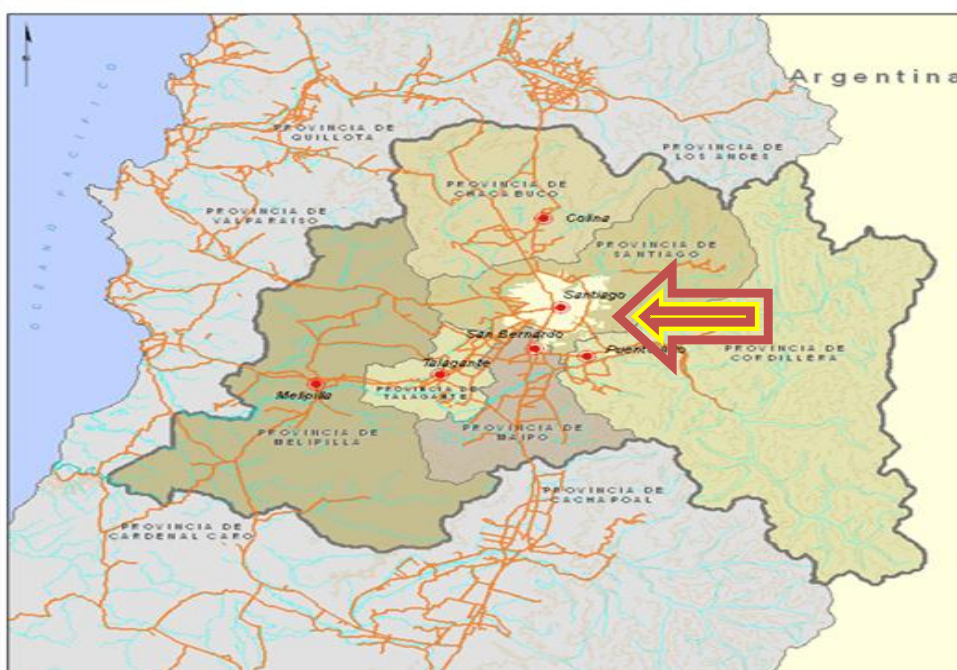
El contexto geográfico en el que se realiza la investigación, es la Región Metropolitana (RM), se eligió por ser lugar de trabajo y de residencia de la investigadora, además de ser la región capital del país. Es una de las quince que componen el territorio chileno, fundada como Santiago del Nuevo Extremo, es además la capital de Chile, limita por el norte y por el oeste con la V Región de Valparaíso, por el este con la República Argentina y por el sur con la Sexta Región del Libertador General Bernardo O'Higgins como se puede apreciar en el diagrama n° 7.

**Diagrama n° 7: Mapa de Chile**



La RM tiene una superficie de 15.403,2 km<sup>2</sup>, siendo la más pequeña de todas las regiones, sin embargo, es la más habitada, cuenta con una población estimada para el 2011 de siete millones de habitantes aproximadamente los que se distribuyen en seis provincias: Chacabuco, Cordillera, Maipo, Melipilla, Santiago y Talagante. Cuenta con 52 comunas en total, siendo la capital regional la ciudad de Santiago de Chile. La organización geográfica se puede apreciar en el siguiente diagrama.

### Diagrama n° 8: Mapa de las Provincias de la Región Metropolitana



Fuente: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE, 2011).

A nivel educacional la Región Metropolitana, tiene un total de 2.539 establecimientos educacionales (municipales, particulares subvencionados, particulares y corporaciones), según cifras oficiales del 2004, permite la formación de 1.393.043 estudiantes en los niveles de educación parvularia, básica, especial y secundaria.

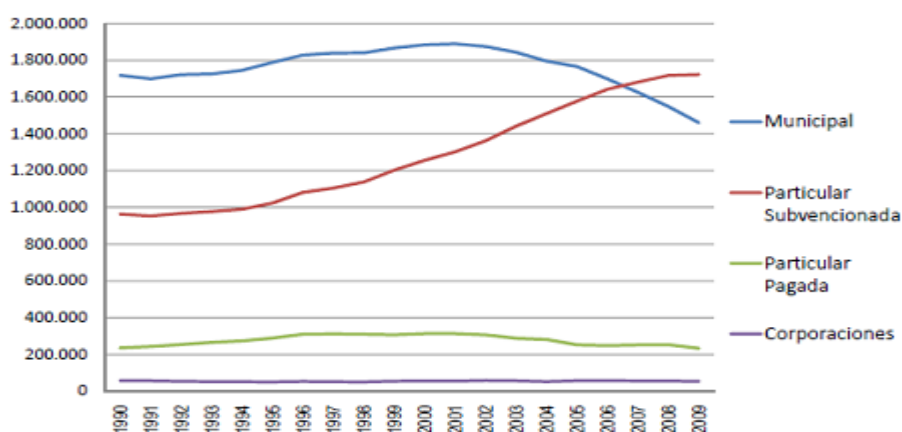
La distribución de los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana según modalidad de administración se puede observar en la tabla n° 25.

**Tabla n° 25. Chile. Número de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana según área geográfica y dependencia administrativa.**

Área	Total	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación de Administración Delegada
<b>Total</b>	2.539	759	1.395	357	28
<b>Urbana</b>	2.349	612	1.361	348	28
<b>Rural</b>	190	147	34	9	0

Fuente: Estadísticas de la Educación. MINEDUC, 2004.

Según cifras más recientes del MINEDUC (2009) en estos momentos los establecimientos municipales de la RM serían 752, de los cuales 616 son urbanos y 136, rurales. Dato que demuestra una tendencia a la baja en la matrícula de los establecimientos municipales, ante los bajos resultados en el SIMCE y, la fuerte competencia de colegios privados con subvención del Estado que concurren por la misma población objetivo. Ambas situaciones se pueden observar en el gráfico n° 2 y, en la tabla n° 26.

**Gráfico n° 2: Chile. Evolución de la matrícula total según dependencia administrativa**

Fuente: MINEDUC, 2009.

**Tabla nº 26: Chile. Puntajes promedio de 4° básico 2011 según grupo socioeconómico y dependencia administrativa.**

Grupo socioeconómico	Lectura		Matemática		Ciencias Naturales	
	Promedio 2011	Variación	Promedio 2011	Variación	Promedio 2011	Variación
Bajo	249	● -1	235	↑ 12	234	↑ 6
Medio bajo	253	● -3	243	↑ 8	243	● 5
Medio	267	↓ -6	259	● 4	260	● 1
Medio alto	284	↓ -7	278	● 2	280	● -1
Alto	299	● -5	301	● 1	297	● -4

● : Indica que el puntaje promedio de la región es similar al de la evaluación anterior.

↑ : Indica que el puntaje promedio de la región es significativamente más alto que el de la evaluación anterior.

↓ : Indica que el puntaje promedio de la región es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

**Nota 1:** Las variaciones se calculan sobre la base de aquellos establecimientos que rindieron las pruebas SIMCE 2011 y 2010 en Lectura y Matemática, y SIMCE 2011 y 2009 en Ciencias Naturales.

**Nota 2:** Para realizar la clasificación por GSE, SIMCE utiliza el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE) proporcionado por la JUNAEB y la información entregada por los apoderados en el contexto de la aplicación de SIMCE 4° básico 2011. Los grupos socioeconómicos son: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto.

Con respecto al número de docentes que se desempeña en el nivel de enseñanza básica en establecimientos de dependencia municipal estos corresponden a 19.575, de los cuales 14.125 son mujeres y 5.450 son hombres. De estos, un total de 17.494 realizan sus labores en establecimientos urbanos y 2.081 lo hacen en sectores rurales.

**Tabla nº 27: Docentes de la Región Metropolitana según dependencia administrativa.**

Sexo	Dependencia Administrativa				
	Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporaciones
<b>Región Metropolitana</b>					
<b>Total</b>	66.016	19.575	33.025	12.201	1.215
Hombres	17.555	5.450	8.46	3.04	639
Mujeres	48.461	14.125	24.563	9.197	576

Fuente: MINEDUC, 2009.

De los 19.575 profesores municipales del país, 9.956 se desempeñan en la enseñanza básica en la Región Metropolitana (Mineduc, 2009).

### 2.3 Temporalización de la investigación

La presente investigación se ha llevado a cabo a través de un largo recorrido en el tiempo desde la concepción inicial del proyecto de tesis. Se llevó a cabo durante el 2008 y el 2011. En el diagrama n° 9, se presenta la sucesión de fases combinando las caracterizaciones que realizan para los diseños cualitativos Rodríguez, Gil y García (1999) y; Bonilla-Castro y Rodríguez (1997), la figura gráfica, es de la investigadora.

**Diagrama n° 9: Desarrollo y temporalización de la investigación realizada**



La investigación se inició con la exploración del tema en la literatura especializada y en conversaciones con algunos investigadores, se procedió a definir el problema central de la investigación sobre el saber pedagógico docente con las diversas dimensiones que lo caracterizan y que fue parte de las indagaciones posteriores que se realizaron. Se formularon las interrogantes

de investigación, precisándose los objetivos a la vez y, su posterior contrastación a partir de la revisión de la literatura especializada sobre el tema.

Se construye un marco referencial conceptual preliminar que se ha ido enriqueciendo progresivamente a lo largo del proceso de investigación con nuevos temas, autores y datos. Esto contribuyó a una readecuación del problema, a considerar otras interrogantes y conocimientos. Fue además, dando pistas para el diseño del estudio, específicamente para la formulación de las categorías preliminares derivadas de la teoría sobre el tema y siendo fuente de comparación para la teoría emergente.

Se elaboró una bitácora referencial de investigación (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997) que se sirvió para la escritura del texto final. El proceso llevado a cabo, significó un permanente enriquecimiento para la investigadora, producto de las múltiples entradas al tema derivadas de las lecturas, reflexión personal, diálogo con otros investigadores, vislumbrando dimensiones no consideradas y, nuevas etapas, como resultado del conocimiento que se fue adquiriendo.

La preparación del trabajo de campo con los diversos contactos para su realización, significó mucha dedicación y energía para establecer vínculos con los establecimientos educacionales. Lo que no estuvo exento de variadas dificultades originadas en las circunstancias políticas del momento, las situaciones propias de la dinámica interna de las escuelas (tensiones con los administradores, cambios de directivos, modificación de contratos de los profesores y; el fuerte impacto que tuvo para el país el terremoto que afectó a gran parte de Chile en el 2010. Junto con la permanente movilización de estudiantes universitarios y secundarios con el apoyo de profesores y otros gremios laborales, constituyendo un estado permanente de tensión social y política y que se refleja en paros, tomas de establecimientos educacionales y expresiones ciudadanas en las calles durante todo el 2011 y 2012. No obstante, se logró contar con el apoyo y disposición de muchos profesores y directivos para participar en la investigación. Ver tabla n° 28.

Tabla nº 28: Cronograma de trabajo

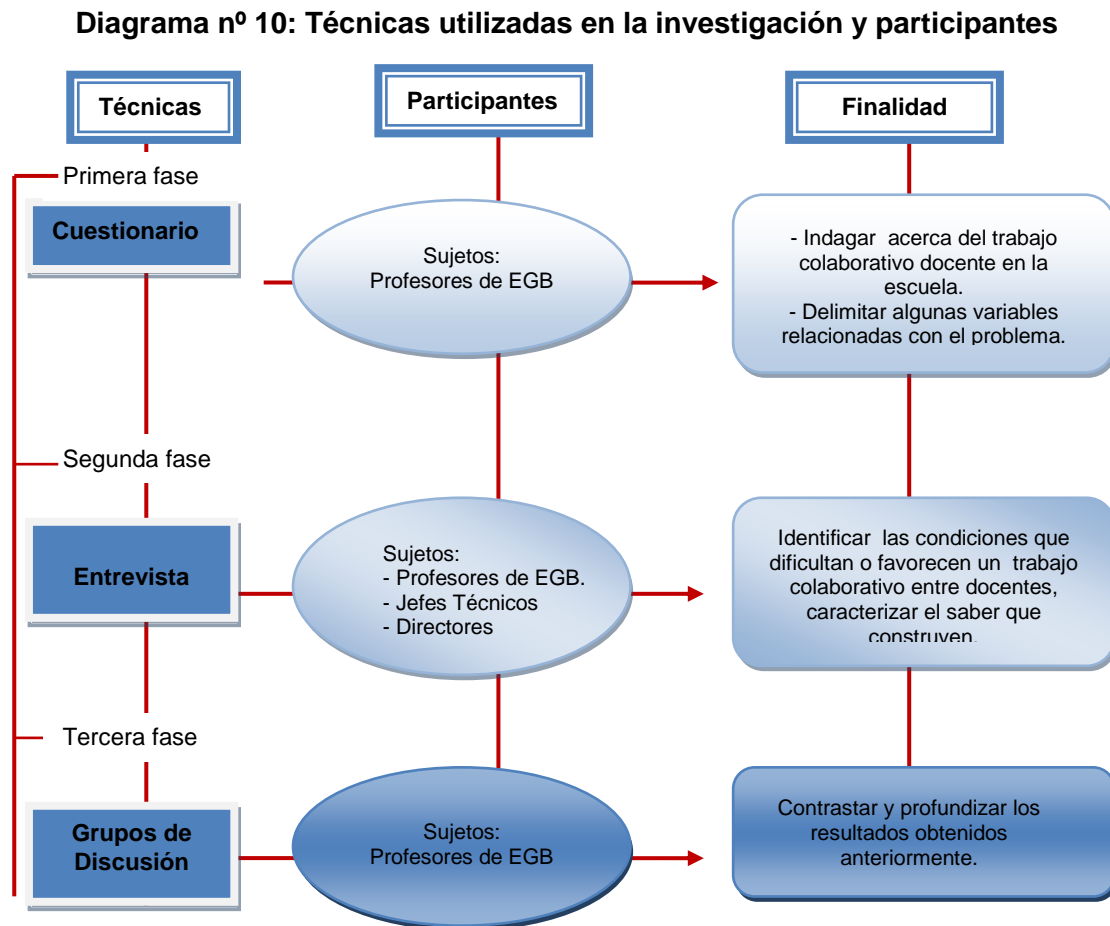
Fases	Finalidad	Temporalidad	Actividades
<b>Preparatoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Readecuar el proyecto de investigación.</li> <li>• Construir los referentes teóricos referenciales de la investigación.</li> <li>• Diseñar el proceso de investigación.</li> </ul>	2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisión de fuentes documentales bibliográficas y en Internet.</li> <li>▪ Elaboración del marco teórico de referencia.</li> <li>▪ Elaboración del diseño de investigación fundamentado.</li> <li>▪ Construcción de los instrumentos de recolección de datos.</li> <li>▪ Validación de instrumentos</li> </ul>
<b>Trabajo de campo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar el trabajo de recolección de información en los establecimientos educacionales.</li> <li>• Revisar los resultados y preparación de la triangulación de técnicas y sujetos.</li> </ul>	2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contacto con directivos y profesores de diferentes municipios para la coordinación y acuerdo para la realización del trabajo de campo.</li> <li>▪ Aplicación del Cuestionario a profesores</li> <li>▪ Elaboración de la entrevista cualitativa</li> <li>▪ Entrevistas a profesores, directores y jefes UTP.</li> <li>▪ Contacto y coordinaciones para los grupos de discusión.</li> <li>▪ Realización de los grupos de discusión</li> </ul>
<b>Analítica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar los datos para su análisis</li> <li>• Procesamiento de los datos</li> <li>• Interpretación de los datos</li> </ul>	2009 2010 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Procesamiento de los datos del Cuestionario</li> <li>▪ Transcripción y análisis de las entrevistas.</li> <li>▪ Análisis de los datos</li> </ul>
<b>Informativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar el informe final</li> </ul>	2010 2011 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construcción de los diversos apartados.</li> <li>▪ Elaboración informe final de tesis</li> <li>▪ Revisión, ajustes al texto, edición final.</li> </ul>

#### 2.4 Técnicas de recolección de datos

En relación a las técnicas de investigación, se procedió a combinar la técnica del cuestionario, la entrevista y los grupos focales con la finalidad de contar con diversas fuentes de información y llevar a cabo una triangulación de diversos



actores, de forma asegurar la confiabilidad y validez de la investigación. En el siguiente diagrama n° 10, se presentan las técnicas utilizadas, destinatarios y finalidad.



#### 2.4.1 Cuestionario

Se decidió iniciar la investigación, con una primera aproximación al problema de estudio, a través de una perspectiva descriptiva que permitiera especificar las características de las relaciones e intercambios que llevan a cabo los profesores en algunas escuelas básicas representativas de contextos vulnerables. Para recolectar la información en un primer nivel de acercamiento, el medio más adecuado era la aplicación de un cuestionario que aportara información acerca de un conjunto de dimensiones que posteriormente se pudieran profundizar con las siguientes técnicas cualitativas. Se presentan a

continuación los pasos metodológicos seguidos para asegurar la confiabilidad y validez del proceso investigativo llevado a cabo.

#### **2.4.1.1 Proceso de construcción del cuestionario**

Como se sabe el cuestionario es un instrumento que permite, de acuerdo a Buendía, Colás y Hernández (1998:124): “conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador”.

Hace posible la exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad a partir de un conjunto de preguntas similares en su orden, contenido y forma sobre la base de un mismo formulario, proporcionado a bastantes personas en poco tiempo, explorando algunas ideas, relaciones y modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Por tanto, nos interesaba recoger información que permitiera caracterizar las condiciones organizativas en que los docentes llevan a cabo, el intercambio de sus saberes en algunos establecimientos educacionales municipales e identificar los tipos de saberes docentes que se compartían. A través de ciertos tópicos precisos y estructurados, se buscaba que encontrar pistas sobre el tema que luego se profundizarían con el apoyo de técnicas cualitativas como la entrevista cualitativa y los grupos de discusión.

La elaboración del cuestionario, exigió tener en cuenta varios factores de forma que fuera un instrumento útil al objetivo procurado y cumpliera con los requisitos de que los datos obtenidos, fueran válidos y confiables. Por tanto, el tipo de preguntas utilizadas, la forma de aplicación, la recuperación de los datos y, el tratamiento que se hace de estos, exige cautelar los procesos y resultados que aseguren su validez y fiabilidad.

Para ello, en la construcción del cuestionario se siguieron los pasos habituales expresados en la literatura sobre el tema y que Hernández, Fernández y Baptista, 2006) sintetizan en los siguientes:

- ✓ Delimitación de las variables de estudio
- ✓ Establecimiento de criterios e indicadores
- ✓ Confección de un cuestionario preliminar para revisión crítica de jueces expertos.
- ✓ Confección de un cuestionario provisional para ser validado por una muestra similar a la aplicación final.
- ✓ Confección definitiva del cuestionario a partir de los resultados de validación y confiabilidad obtenidos.

Los propósitos centrales de la investigación eran indagar acerca de las características y condiciones en las que los docentes llevan a cabo sus intercambios, la tendencia hacia una relación colaborativa o aislada en la escuela y, a la valoración que los docentes le atribuirían a estas formas de intercambio de sus saberes. Para ello, el conocimiento derivado de las fuentes bibliográficas consultadas y presentadas en el Marco Teórico, aportaban con tres dimensiones a considerar:

1. El contexto del establecimiento en que los docentes realizan su trabajo (horarios, espacios para el trabajo en equipo entre docentes, frecuencia);
2. La disposición en torno al trabajo colaborativo entre docentes y,
3. El tipo de saber docente que los docentes intercambian.

A partir de la literatura especializada, se tuvo como referentes variados autores, entre los que destacamos la contribución de Santos Guerra (1999) que señala que para que exista colaboración entre docentes en torno a su quehacer educativo no basta buena voluntad, han de existir las estructuras de la participación que hagan posible: tiempos, espacios, organización.

Rosenholtz (1989) destaca como factores que hacen posible la colaboración entre el profesorado los objetivos y metas compartidos, el aprendizaje conjunto,

el control de la incertidumbre y el compromiso. Para Bonals (2010), la docencia implica un trabajo en equipo del profesorado pero esa capacidad implica mejorar las relaciones entre el profesorado desarrollando la reciprocidad, la posición de cada docente en el grupo, la confianza básica, las posiciones existenciales, el respeto a la diversidad, las gratificaciones, las ansiedades y el poder expresado en un bajo nivel de conflictos, la cohesión y comunicación del grupo.

Lavié (2009) en cambio, analiza críticamente la revalorización de la colaboración docente en la escuela por parte de los administradores educacionales, constituyendo una estrategia para el logro de las metas, poniendo el acento en el análisis sobre su origen y finalidad de forma de develar si es una tecnología de control en el contexto de las nuevas formas de trabajo requeridas para el aumento de la eficiencia del sistema escolar pero sin dejar de lado interrogantes vinculadas a cómo se da la colaboración entre docentes en torno al desarrollo de la docencia y a los referentes culturales en que se inserta .

Villa y Yániz (1999:3), basándose en Glatthom (1987) definen el desarrollo profesional colaborativo o cooperativo como: “un proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional”. Añaden que: “la característica diferenciadora es la cooperación entre compañeros; el método y la estructura varían”.

Con respecto al trabajo colaborativo que también es denominado como aprendizaje colaborativo, se ha dicho *que*: “implica trabajar juntos, construir juntos, aprender juntos” (Lara Ros, 2001:99), al fomentar el trabajo en grupos pequeños se maximiza el aprendizaje de todos sus integrantes.

Johnson, Johnson y Holubec (1994), como se ha visto, identifican cinco características imprescindibles de un aprendizaje cooperativo de los integrantes de un grupo que trabaja cooperando entre sí para realizar su trabajo:

1. Interdependencia positiva. La tarea a realizar requiere que los miembros del grupo trabajen unidos y sólo así se saldrá adelante.
2. Responsabilidad individual y grupal. Cada integrante es responsable de cumplir con la parte que le corresponde para que el grupo responda a los objetivos que tienen.
3. Interacción estimuladora. El grupo trabaja en las diversas tareas, ayudándose, respaldándose y animándose mutuamente, además de compartir los recursos para lograr sus objetivos.
4. Existen actitudes y habilidades personales y grupales necesarias. El grupo sabe tomar decisiones, crear climas de confianza, comunicarse y manejar conflictos. Saben jugar diferentes roles en el grupo.
5. Evaluación grupal. El resultado no es individual sino que es producto de la tarea realizada en grupo.

Para Marcelo (2002:44), el aprendizaje colaborativo: “comprende aquellos procesos formativos que se orientan al grupo”. Destaca también que el aprender con otros: “implica no sólo que las actividades de aprendizaje se realicen con otros compañeros (...) en un contexto de interacción y colaboración, sino que las metas y los resultados de ese aprendizaje son también de carácter esencialmente grupal”.

En cambio para Barrios y Ferreres (1999:169), el desarrollo profesional docente debe ser cooperativo rompiendo modelos individualistas y lo definen como:

“el proceso mediante el cual los profesores trabajan juntos, usando una variedad de métodos y estructuras para su propio desarrollo profesional y cuyo trabajo puede abarcar cualquier faceta de su práctica diaria en cualquiera de sus ámbitos espacio-temporales y prácticos del centro”.

Como se puede observar en la literatura sobre el tema, existen distintas expresiones para referirse y caracterizar el tipo de intercambio que llevan a cabo los profesores en torno a sus actividades educativas en el centro educativo y por tanto, presentan diferencias sustanciales si se las define en la

relación a cooperación, colaboración, aprendizaje colaborativo, trabajo de equipo, colegialidad, entre otros conceptos que remiten a la complejidad y profundidad de los intercambios y relaciones, a los niveles de interdependencia, consenso, metas y medios que se dan en las interacciones sociales. Sin embargo, de acuerdo a la finalidad de nuestro estudio no se busca caracterizar los tipos y niveles de cooperación o colaboración y; si esta corresponde a un modelo cooperativo o colaborativo. Usamos indistintamente las distintas expresiones que se pueden dar en este sentido y, hacemos nuestra la opción de Lavie (2009:7), al señalar que bajo la expresión colaboración, se aplica: “para aludir de forma genérica a cualquier expresión de trabajo grupal ideológicamente orientada y sostenida en el tiempo”.

En relación al saber pedagógico docente, Badia y Monereo (2004:48) lo definen a partir de las investigaciones realizadas por Tillema (1995) y Putnam y Borko (2000): “como un conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrenta”.

Giné y Parcerisa (2003:14) identifican tres componentes esenciales de la práctica educativa que nos aportan para concretar la expresión de los saberes docentes en el trabajo cotidiano, estos son:

1. Decisiones referidas a las intenciones (finalidades, objetivos, contenidos).
2. Decisiones referidas a la metodología, a la organización y a los recursos (como hacerlo).
3. Decisiones referidas a la evaluación (a su vez, muy relacionadas con las metodológicas).

Junto a estos componentes relacionados con la acción pedagógica, se combinaron los saberes que el docente moviliza continuamente en el ámbito del aula con en el conjunto de relaciones que mantiene con los otros actores

del establecimiento, a partir de los trabajos de Martín (2001, 2002), Nieto (2001) y Tejada (1998). Se presentan, por tanto, el ordenamiento preliminar conceptual para la construcción de las dimensiones, variables e ítems que formaron parte del cuestionario, en la tabla n° 29.

**Tabla n° 29: Saberes y colaboraciones movilizados cotidianamente por los docentes.**

Saberes/colaboraciones	Especificación
<b>A. Realizar secuencias formativas: diseño /planificación; interacción educadores /alumnos; revisión.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar y planificar aprendizajes a partir del currículo.</li> <li>- Decidir metodologías, estrategias y didáctica del sector aprendizaje.</li> <li>- Organizar los espacios y recursos en el aula.</li> <li>- Interactuar con los alumnos, acordar normas de convivencia.</li> <li>- Evaluar los aprendizajes de los alumnos.</li> </ul>
<b>B. Acciones de colaboración con la coordinación del establecimiento y con los colegas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y los resultados alcanzados.</li> <li>- Revisar los resultados de las evaluaciones.</li> <li>- Analizar la convivencia entre docentes, alumnos y padres.</li> <li>- Informarse sobre temas pedagógicos.</li> </ul>
<b>C. Acciones de colaboración con los padres y otros integrantes de la comunidad local.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar reuniones de padres</li> <li>- Realizar actividades para padres.</li> <li>- Evaluar el trabajo educativo con padres.</li> <li>- Liderar iniciativas para involucrar a la comunidad local en los aprendizajes de los alumnos.</li> <li>- Coordinar apoyos externos para abordar las necesidades sociales y económicas de los alumnos y sus familias.</li> </ul>

Junto a estos saberes, basados en los referentes teóricos comentados, se seleccionaron diez dimensiones asociadas al trabajo colaborativo entre docentes y en las que se dan los intercambios de saberes pedagógicos.

- Construcción en conjunto o interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual/grupal
- Interacción estimuladora, apoyo mutuo.
- Uso de recursos compartidos.

- Toma de decisiones conjuntas.
- Confianza interpersonal.
- Comunicación.
- Manejo de conflictos.
- Definición de metas comunes.
- Aprendizaje en conjunto.

Además se diferenciaron dos dimensiones del trabajo colaborativo a partir de los actores responsables en su promulgación y desarrollo dentro del centro escolar:

1. Directivos: director/a del establecimiento educacional y responsable de la Unidad Técnico-Pedagógica.
2. Docentes: profesores y equipos docentes por nivel, ciclo, sector de aprendizaje.

Asimismo, se consideró relevante diferenciar dimensiones transversales que darían cuenta de la magnitud y valoración del trabajo cooperativo dentro del establecimiento, como las siguientes:

- Presencia: identificación de instancias, espacios, recursos y acciones orientadas al trabajo colaborativo entre docentes.
- Evaluación: valoración de las instancias, espacios, recursos y acciones orientadas al trabajo colaborativo entre docentes.

El resultado de esta construcción de dimensiones, variables e indicadores se encuentra en la tabla nº 30. Estas tienen como fundamento, como se señalaba anteriormente, la revisión de literatura sobre el tema y que en su mayor parte se usan indistintamente las expresiones trabajo colaborativo, cooperativo o en equipo para referirse a distintas expresiones de trabajo entre docentes que se mantienen en el tiempo y tienen una finalidad específica.



**Tabla nº 30: Dimensiones, variables e indicadores para la construcción del Cuestionario**

Dimensión	Variable	Indicador
I. Condiciones para el intercambio de saberes docentes en el establecimiento	Instancias	Presencia
	Horarios	Satisfactoriedad
II. Valoración del trabajo en equipo para compartir saberes docentes.	Espacios	Adecuación
	Participación	Presencia
III. Saberes docentes compartidos	Finalidad	Variedad
	Frecuencia	Valoración
II. Valoración del trabajo en equipo para compartir saberes docentes.	Responsabilidad	Pertinencia
	Promoción	Suficiencia
III. Saberes docentes compartidos	Calidad de la comunicación	Satisfactoriedad
	Espacios y recursos	Presencia
III. Saberes docentes compartidos	Planificación	Variedad
	Proyección	Valoración
III. Saberes docentes compartidos	Tipo	Pertinencia
	Frecuencia	Suficiencia
III. Saberes docentes compartidos	Calidad	Satisfactoriedad
	Características	Presencia
III. Saberes docentes compartidos	Modalidad: individual o colaborativa.	Satisfactoriedad
		Intencionalidad

La elaboración del cuestionario asumió un carácter semi-estructurado, constando de un banco inicial de preguntas de 110 que en su mayor parte eran cerradas (dicotómicas y categorizadas) con una escala Lickert conformada por 86 ítems en un continuo de cinco respuestas posibles que iban del total desacuerdo al acuerdo total.

Las preguntas eran por tanto, de control, de batería y de filtro, con una menor proporción de preguntas abiertas. Desde el punto de vista formal, consideró una presentación breve del objetivo buscado y explicitando que no se trataba de una evaluación del trabajo docente, explicación importante dado la cultura evaluativa que se ha instalado en los centros educativos y, a la cual los profesores sienten una cierta desconfianza y rechazo, especialmente cuando perciben que se les puede estar evaluando ante ciertas preguntas.

Desde la perspectiva del contenido, el cuestionario se estructuró de la forma en que se presenta a continuación.

- Datos generales: variables personales, de formación, socio-laborales y contextuales del trabajo.
- Características organizaciones del centro educativo: variables relacionadas con espacios, tiempos e instancias para el trabajo docente colaborativo.
- Cultura de trabajo en equipo entre docentes: ideas, expectativas, relaciones humanas, valoración a esa instancia.
- Tipo de saber pedagógico: variables que recaban información sobre una caracterización del saber que los docentes construyen en forma individual y en equipo.

Para efectos de uso conceptual, se usaron indistintamente los términos “trabajo cooperativo” y “trabajo colaborativo” y “trabajo en equipo”. Este último para consultar si existen las instancias para ello en la escuela.

#### **2.4.1.2 Validez y fiabilidad**

De acuerdo a diversos autores (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) la rigurosidad científica en el proceso de diseño de instrumentos se asocia a: validez, fiabilidad, consistencia y precisión.

Cautelar la validez del cuestionario exigió tener claridad en el grado de precisión con que el instrumento medía lo que buscaba medir, es decir en qué grado la medida reflejaba la dimensión que se busca medir.

A pesar de que se presentan diferentes tipos de validez, sin embargo, se trata de un proceso unitario que permite establecer la validez que hace posible realizar las inferencias e interpretaciones correctas de los resultados que se obtienen, al aplicar un instrumento y, establecer la relación con el constructo/variable que se busca medir.

En la literatura sobre el tema, existen tres tipos de validez (Hernández, Fernández y Baptista, 2006): de contenido, de constructo y; de criterio.

La validez del contenido del instrumento se relaciona con la relevancia de las preguntas o el grado en que estas representan un universo temático, dicho de otra forma, en qué grado los ítems de un cuestionario representa el contenido que se quiere medir. Para ello, se cuidó que los ítems del cuestionario estuvieran estrechamente relacionados con las dimensiones y variables que a nuestro juicio se desprendían de los diversos aportes de la teoría existente sobre el tema de investigación, lo que se realizó en el marco de referencia y que implicó enfrentarse a la multidimensionalidad de los conceptos en estudio.

Como se indicó, se optó por usar indiferenciadamente los términos trabajo colaborativo, cooperativo y de equipo para agilizar la redacción de los ítems y evitar reiteraciones que pudieran hacer redundante su lectura y, porque no se tenía como finalidad caracterizar o tipificar la intensidad o profundidad del trabajo grupal docente, sino describir las principales condiciones sociales y organizativas que configuran las relaciones e intercambios docentes en torno a los saberes provenientes de la labor docente.

La discusión acerca de si se trataba de saberes o conocimientos se abordó en el marco teórico. Por tanto, en el cuestionario tuvo como prioridad identificar las tendencias que prevalecían con respecto a un trabajo aislado o colaborativo entre docentes con respecto a ciertos saberes o conocimientos derivados de la docencia y provenientes de las coordinaciones necesarias que deben llevar a cabo en la escuela, a las instancias existentes, a la valoración y posibilidades para compartir saberes docentes.

Además, se tuvo cuidado con la progresión de las preguntas y su presentación de modo de evitar el error de tendencia general, al elegir las respuestas ubicadas al centro, a evitar enunciados que fueran seleccionados por su deseabilidad social, es decir por responder a partir de lo que se considera socialmente aceptable y; a atender al sesgo que se puede dar por aprendizaje

o proximidad que induce a responder de forma similar a las respuestas anteriores.

Para validar el cuestionario a partir del criterio de contenido, se recurrió al juicio de expertos para obtener una valoración de los ítems del instrumento. Se solicitó a siete académicos expertos en el tema y en diseño de instrumentos que evaluaran la pertinencia de cada uno de los ítems propuestos en función de la definición conceptual de “saberes docentes” movilizados cotidianamente en la escuela y; el “trabajo docente colaborativo” para el intercambio de saberes.

Se contactó en forma personal a cada juez, proporcionándole información escrita sobre los objetivos de la investigación, los antecedentes conceptuales que daban origen a los constructos, con una versión del cuestionario en papel y otra por correo electrónico, junto a una pauta de evaluación la que fue respondida en un plazo de dos semanas. .

Los jueces evaluaron cada una de las afirmaciones propuestas como ítems de la escala Likert en función de un gradiente de 5 valores donde 1 significaba nada pertinente y 5 muy pertinente, junto con ello, entregaron observaciones particulares y generales referidas a:

1. La redacción de los ítems.
2. El sentido y significado de los conceptos utilizados en los ítems.
3. La necesidad de incorporar nuevas ideas y conceptos relativos al trabajo docente colaborativo.
4. La distribución de los ítems según áreas o dimensiones de trabajo docente colaborativo.

En base a los puntos señalados, se corrigió la redacción de los ítems originales que requería de mayor precisión, considerando para ello el puntaje promedio obtenido por cada ítem en la escala de pertinencia respondida por el conjunto de los jueces. Esto en algunos casos significó la eliminación definitiva del ítem dado su bajo nivel de pertinencia y las imprecisiones que había en su redacción.

En otros casos, significó incorporar algunas consultas sobre los consensos en las formas de trabajo, acompañamiento a los espacios de trabajo en equipo de los docentes, forma de resolución de los conflictos entre profesores y dirección del establecimiento y si se resolvían adecuadamente, entre otros. Los resultados y análisis correspondientes se pueden encontrar en los anexos n° 2 y 3. El resultado del proceso de validación por expertos, llevo a seleccionar y redactar 84 ítems para la escala Likert, quedando constituido el cuestionario por 114 preguntas.

Con esta información se hizo una segunda versión del instrumento para comprobar su consistencia interna, aplicándose una prueba piloto a 52 docentes de similares características a los que participarían finalmente en el estudio.

Para observar la validez de constructo, es decir el grado en el que el instrumento reflejaba la teoría del concepto se analizó si era factible realizar un análisis factorial, a pesar de que las condiciones de aplicación de esta técnica multivariable no se cumplían. Esto debido a la gran cantidad de variables y al reducido tamaño de la muestra piloto, el KMO obtenido fue menor a 0,1. A pesar de esto y considerando las dificultades que implicaba trabajar y organizar un número tan amplio de variables, se decidió observar los resultados que esta técnica arrojaba.

Se compararon los resultados de una extracción de 10, 9, 8, 7, 6, y 5 componentes. La selección de seis componentes dió cuenta de una organización lógica de las variables en componentes, que se complementaba adecuadamente con una propuesta teórica de reducción de dimensiones (considerando originalmente que eran diez dimensiones). Por otro lado, se consideró que la solución de seis componentes, lograba explicar más de un 50% de la varianza del conjunto de variables (Tabla n°31).

**Tabla n° 31: Distribución % Varianza explicada por cada factor**

## Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	19,5	23,7	23,7	19,5	23,7	23,7	12,8	15,4	15,4
2	9,4	11,5	35,2	9,4	11,5	35,2	7,8	9,4	24,8
3	5,2	6,3	41,5	5,2	6,3	41,5	7,8	9,4	34,2
4	4,3	5,2	46,6	4,3	5,2	46,6	7,6	9,2	43,4
5	3,3	3,9	50,5	3,3	3,9	50,5	4,6	5,6	49,0
6	3,1	3,7	54,2	3,1	3,7	54,2	4,2	5,1	54,2

Asimismo, se observó que gran parte de las variables con una baja correlación con los componentes de pertenencia (menos de 0,4) también arrojaban malos resultados en el resto de las técnicas de validación que se aplicaron a la escala, lo que sirvió como un criterio complementario para la eliminación de variables (Tabla n°32).

**Tabla n° 32: Matriz de componentes (no rotados)**

Component Matrix <sup>a</sup>						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
En este establecimiento el trabajo entre La Dirección y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje.	,835	,002	-,103	-,043	,070	-,066
El director está al tanto del trabajo que realizan los equipos pedagógicos de trabajo (de nivel, sector y o ciclo).	,802	-,141	,090	,007	-,117	-,086
En este establecimiento los criterios con que se evalúa a los alumnos se discuten en equipo.	,777	,207	-,131	-,094	,018	-,026
La Dirección del establecimiento promueve un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes.	,771	,052	,134	-,415	-,054	,234

Component Matrix <sup>a</sup>						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
Los equipos de trabajo (de nivel, subsector o ciclo) trabajan en función de orientaciones y procedimientos consensuados entre todos.	,768	,070	-,136	,196	-,122	-,166
En este establecimiento se diseña en equipo el trabajo de cada ciclo y o nivel educativo.	,761	,240	-,165	-,018	,001	-,134
En este establecimiento La Dirección reconoce y valora los logros de los docentes.	,743	,189	,185	-,242	,042	,283
La confianza que existe entre La Dirección y los profesores favorece el trabajo en equipo.	,734	,136	-,064	-,335	,009	-,221
La Dirección del establecimiento promueve que haya relaciones de confianza entre profesores.	,732	,094	-,022	-,160	,358	,033
En este establecimiento se trabaja en equipo (de ciclo, nivel o subsector) para mejorar los aprendizajes.	,726	-,047	-,184	,179	,052	-,158
Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) se comunican entre sí.	,725	,275	-,215	-,193	-,198	,224
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada subsector de aprendizaje	,712	,347	-,049	,170	-,043	-,113
En este establecimiento todos participan en la toma de decisiones.	,708	,266	-,152	-,143	,064	-,037
La Dirección o la UTP monitorea adecuadamente el estado de avance de las metas y objetivos propuestos para el establecimiento.	,691	-,099	,136	,229	-,067	-,242
En este establecimiento los profesores confían entre sí para trabajar en equipo.	,678	-,027	-,129	,325	-,106	-,273
En este establecimiento la UTP reconoce y valora los logros de los docentes.	,666	-,179	,264	-,071	,073	,020
En este establecimiento se destinan tiempos claramente fijados para el trabajo en equipo de los profesores.	,661	,181	-,102	,103	-,178	,127
Los conflictos entre profesores y La Dirección se resuelven adecuadamente.	,656	,433	-,336	-,093	,059	,170
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo.	,639	,253	-,199	,121	-,064	,002
En este establecimiento todos trabajan en función de objetivos comunes.	,633	-,006	,072	,059	,017	-,147

Component Matrix <sup>a</sup>						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
Hay una buena comunicación entre La Dirección y los profesores	,622	-,026	,184	-,469	,189	,259
Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) saben claramente que es lo que tienen que hacer.	,599	-,169	,427	,014	-,010	-,190
Hay claridad en las orientaciones entregadas por La Dirección para el trabajo pedagógico con los alumnos.	,593	-,309	,071	-,179	,116	-,026
Nos reunimos regularmente con la UTP para resolver situaciones o problemas pedagógicos.	,592	,025	-,194	,332	,024	-,053
Las reuniones con la UTP son muy aportadoras para la labor educativa.	,591	-,143	,404	-,029	-,030	-,300
La Dirección siempre actúa como mediador en los conflictos que se dan entre profesores.	,578	,443	-,075	,091	-,183	,186
En este establecimiento hay mutua confianza entre profesores y directivos.	,574	,063	-,321	-,138	,197	,220
En este establecimiento todos los profesores se apoyan mutuamente en su labor pedagógica.	,568	,133	-,127	,393	-,055	,134
Habitualmente el director/a se reúne con los profesores para conocer su trabajo como docentes	,566	-,241	,212	,031	,154	,395
En este establecimiento se diseñan y planifican en equipo estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	,565	-,032	-,044	-,271	-,129	-,168
Los conflictos entre profesores y la UTP se resuelven adecuadamente.	,565	-,203	,051	,440	,055	-,181
La Dirección brinda espacios de análisis y reflexión sobre los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el establecimiento.	,561	,083	-,158	,179	,198	,141
Hay una buena comunicación entre el equipo de UTP y los profesores.	,559	-,162	,218	-,302	-,061	-,378
Las diferencias de opinión entre profesores se resuelven fácilmente.	,551	,478	-,033	,188	,261	,096
Es fácil ponerse de acuerdo a pesar de que existan diferencias de opinión entre los profesores.	,533	,228	,009	,345	-,003	,273
En este establecimiento el trabajo entre la UTP y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje.	,533	-,262	,315	-,144	-,180	-,219
Los profesores no saben lo que hacen los otros docentes de su nivel en el aula.	-,529	,279	,337	,177	,204	,014



Component Matrix <sup>a</sup>						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
En este establecimiento cada profesor es responsable únicamente de su propio trabajo.	-,518	,264	,223	,010	,310	-,145
Los profesores trabajan en función del logro de la misión y metas del establecimiento.	,499	-,371	-,117	,111	-,179	,189
En este establecimiento todos los profesionales se sienten responsables de los logros y fracasos académicos.	,451	-,230	,292	-,059	,029	,065
Los objetivos pedagógicos del establecimiento son posibles de alcanzar.	,436	-,275	,281	,018	,170	-,019
Todos los profesores tienen clara la misión y metas del establecimiento.	,411	-,230	,408	,331	-,077	-,090
Es mejor cuando las decisiones sobre el trabajo pedagógico que deben realizar los docentes son tomadas por La Dirección.	,402	,188	,291	,152	,070	-,191
La Dirección del establecimiento fomenta que los docentes trabajen en equipo	,399	-,325	,000	-,149	,082	,077
Los tiempos destinados al trabajo en equipo de los docentes no son suficientes.	-,362	-,168	,013	,017	,287	,117
Se obtienen mejores resultados académicos cuando los profesores gozan de autonomía para hacer su trabajo.	-,260	,204	,082	-,101	-,231	-,099
Es mejor que cada profesor planifique solo su trabajo.	,079	,799	,354	-,019	-,175	,054
Trabajando cooperativamente se pueden obtener mejores resultados académicos.	-,005	-,718	-,228	-,086	,182	,037
Se puede prescindir de las reuniones con la UTP.	-,040	,698	,047	,124	,374	-,123
No es común que haya diferencias de opinión entre los profesores de este establecimiento.	-,019	,689	,062	,234	,191	-,016
En este establecimiento no existen espacios físicos para que los profesores trabajen en equipo.	-,147	,645	-,159	-,119	,213	,007
En este establecimiento no existen espacios físicos para que los profesores trabajen en equipo.	-,063	,603	-,169	-,276	,307	-,016
Los logros y fracasos de este establecimiento son principalmente responsabilidad de La Dirección.	,122	,593	,045	,239	,255	,027
Los conflictos se resolverían mejor si La Dirección no interviniera en ellos.	,135	,569	,305	,055	,408	-,126
El trabajo pedagógico que realizan los docentes es mejor cuando se realiza en función de objetivos comunes.	,176	-,567	,058	,029	,072	,125

Component Matrix <sup>a</sup>						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja cooperativamente con otros profesores/as.	,029	-,553	-,214	,018	,147	,072
Planificar en conjunto con otros profesores es más engorroso que hacerlo en forma individual.	,109	,546	-,146	,118	-,082	,191
No es necesario confiar en los demás para hacer un buen trabajo en equipo.	-,152	,536	,521	-,118	-,024	-,108
El trabajo docente es mejor cuando se diseña en conjunto por los profesores.	-,012	-,503	-,225	-,038	,433	-,183
Es mejor para los docentes cuando La Dirección se hace responsable de los resultados académicos del establecimiento.	-,067	,501	,176	,425	,218	,081
Los espacios físicos con los que los docentes cuentan permiten trabajar en equipo.	,343	-,448	,353	,071	-,164	,003
Participar en el consejo técnico es muy importante para la labor pedagógica.	,055	-,436	,179	,244	,130	,334
Para trabajar en equipo, de manera cooperativa, es necesario confiar en los demás.	,463	,036	-,637	,248	,036	-,124
Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja en equipo	,226	-,225	-,586	,263	,148	,023
Se obtienen mejores resultados académicos cuando cada profesor prepara sus clases de manera individual.	,042	,246	,526	,171	-,301	,069
No es necesario contar con apoyo de otros docentes para obtener buenos resultados académicos.	-,308	,200	,434	-,063	,118	,081
En este establecimiento, el trabajo con La Dirección es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.	,220	-,283	,418	,126	,177	,044
La confianza que existe entre los profesores favorece el trabajo en conjunto.	,302	,010	-,383	,242	-,113	-,171
En este establecimiento, el trabajo con la UTP es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.	,247	-,346	,360	,310	-,123	,110
En este establecimiento cada equipo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) toma en forma autónoma las decisiones sobre cómo desarrollar su trabajo.	-,152	,225	,277	,087	-,192	-,237
En este establecimiento se evalúan las metas y objetivos propuestos como parte de la misión del establecimiento.	,540	,218	,104	-,605	,065	,089
En este establecimiento el trabajo en equipo es una instancia de mutuo aprendizaje para los profesores	,461	-,073	,171	-,534	,118	-,125

Component Matrix <sup>a</sup>						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
Es mejor cuando cada profesor decide lo que debe hacer como parte de su trabajo pedagógico.	-,008	,391	,437	,464	,007	-,209
El establecimiento no cuenta con suficientes recursos de apoyo (libros, fotocopias, otros materiales) para el trabajo cooperativo entre docentes.	-,003	,437	,248	-,457	,058	,303
El trabajo en equipo permite que todos los profesores aprendan cosas nuevas.	-,041	-,123	,193	,120	,528	-,122
Las planificaciones del trabajo docente resultan mejor cuando se hacen en equipo.	-,121	-,370	-,055	-,054	,512	-,276
Las reuniones de sector de aprendizaje son una instancia de apoyo muy importante para la labor pedagógica.	,081	-,265	,049	,320	,463	-,087
En este establecimiento, para obtener buenos resultados académicos es fundamental que los profesores trabajen en equipo.	,224	-,335	,226	,152	,452	,337
Las reuniones de ciclo, nivel educativo y/o sector son una instancia de apoyo muy importante para la labor pedagógica.	,345	-,296	,256	,009	,381	,282
La calidad de la comunicación entre profesores favorece el trabajo en equipo en este establecimiento.	,388	-,241	,263	-,087	-,095	-,529
El establecimiento entrega a los docentes recursos de apoyo (libros, fotocopias, otros materiales,) adecuados para el trabajo cooperativo entre docentes.	,417	-,144	,258	,195	-,241	,500
En este establecimiento las clases son preparadas por cada profesor de manera individual.	-,191	-,365	,253	,230	-,193	,399
En este establecimiento no es una prioridad para La Dirección el trabajo pedagógico cooperativo entre docentes.	,245	,119	,084	,270	-,142	,338

El objetivo que se perseguía con este análisis era una organización parsimoniosa de las variables en dimensiones con el fin de organizar de manera clara la información, no se pretendía trabajar con los factores. Se procedió a trabajar con los resultados obtenidos luego de la rotación de los componentes, dado que esta mostraba una solución coherente con el contenido del concepto “trabajo colaborativo” (Tabla n°33.

Tabla n° 33: Matriz de componentes rotados

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Los equipos de trabajo (de nivel, subsector o ciclo) trabajan en función de orientaciones y procedimientos consensuados entre todos.	0,79					
En este establecimiento se trabaja en equipo (de ciclo, nivel o subsector) para mejorar los aprendizajes.	0,78					
En este establecimiento los profesores confían entre sí para trabajar en equipo.	0,74					
En este establecimiento el trabajo entre La Dirección y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje.	0,73					
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada subsector de aprendizaje	0,71					
En este establecimiento todos los profesores se apoyan mutuamente en su labor pedagógica.	0,7					
En este establecimiento los criterios con que se evalúa a los alumnos se discuten en equipo.	0,7					
Para trabajar en equipo, de manera cooperativa, es necesario confiar en los demás.	0,7					
En este establecimiento se diseña en equipo el trabajo de cada ciclo y o nivel educativo.	0,69					
Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) se comunican entre sí.	0,69					
Nos reunimos regularmente con la UTP para resolver situaciones o problemas pedagógicos.	0,66					
Los conflictos entre profesores y La Dirección se resuelven adecuadamente.	0,65					
En este establecimiento todos participan en la toma de decisiones.	0,64					
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo.	0,61					
Es fácil ponerse de acuerdo a pesar de que existan diferencias de opinión entre los profesores.	0,59					
Los conflictos entre profesores y la UTP se resuelven adecuadamente.	0,58					

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Las diferencias de opinión entre profesores se resuelven fácilmente.	0,58					
En este establecimiento todos trabajan en función de objetivos comunes.	0,58					
La Dirección siempre actúa como mediador en los conflictos que se dan entre profesores.	0,53					
La Dirección brinda espacios de análisis y reflexión sobre los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el establecimiento.	0,52					
La confianza que existe entre los profesores favorece el trabajo en conjunto.	0,47					
En este establecimiento se diseñan y planifican en equipo estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	0,41					
Los tiempos destinados al trabajo en equipo de los docentes no son suficientes.	0,4					
No es necesario confiar en los demás para hacer un buen trabajo en equipo.	0,24					
No es común que haya diferencias de opinión entre los profesores de este establecimiento.	0,18					
Se puede prescindir de las reuniones con la UTP.		0,77				
Los conflictos se resolverían mejor si La Dirección no interviniera en ellos.		0,75				
Trabajando cooperativamente se pueden obtener mejores resultados académicos.		0,67				
Los logros y fracasos de este establecimiento son principalmente responsabilidad de La Dirección.		0,55				
Es mejor cuando cada profesor decide lo que debe hacer como parte de su trabajo pedagógico.		0,55				
Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja cooperativamente con otros profesores/as.		0,55				
Los profesores trabajan en función del logro de la misión y metas del establecimiento.		0,44				
Los profesores no saben lo que hacen los otros docentes de su nivel en el aula.		0,42				

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja en equipo		0,41				
El trabajo pedagógico que realizan los docentes es mejor cuando se realiza en función de objetivos comunes.		0,41				
No es necesario contar con apoyo de otros docentes para obtener buenos resultados académicos.		0,4				
En este establecimiento cada profesor es responsable únicamente de su propio trabajo.		0,34				
Es mejor cuando las decisiones sobre el trabajo pedagógico que deben realizar los docentes son tomadas por La Dirección.		0,31				
Se obtienen mejores resultados académicos cuando los profesores gozan de autonomía para hacer su trabajo.		0,15				
En este establecimiento, para obtener buenos resultados académicos es fundamental que los profesores trabajen en equipo.		0,15				
En este establecimiento todos los profesionales se sienten responsables de los logros y fracasos académicos.		0,12				
En este establecimiento las clases son preparadas por cada profesor de manera individual.		-0,1				
En este establecimiento cada equipo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) toma en forma autónoma las decisiones sobre como desarrollar su trabajo.		-0,3				
Se obtienen mejores resultados académicos cuando cada profesor prepara sus clases de manera individual.		-0,5				
Es mejor para los docentes cuando La Dirección se hace responsable de los resultados académicos del establecimiento.		-0,6				
En este establecimiento se evalúan las metas y objetivos propuestos como parte de la misión del establecimiento.			0,85			
La Dirección del establecimiento promueve un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes.			0,77			
En este establecimiento La Dirección reconoce y valora los logros de los docentes.			0,64			
La confianza que existe entre La Dirección y los profesores favorece el trabajo en equipo.			0,52			
En este establecimiento hay mutua confianza entre profesores y directivos.			0,45			

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Habitualmente el director/a se reúne con los profesores para conocer su trabajo como docentes			0,38			
En este establecimiento la UTP reconoce y valora los logros de los docentes.			0,38			
La Dirección del establecimiento promueve que haya relaciones de confianza entre profesores.			0,37			
Las reuniones de ciclo, nivel educativo y/o sector son una instancia de apoyo muy importante para la labor pedagógica.			0,28			
En este establecimiento se destinan tiempos claramente fijados para el trabajo en equipo de los profesores.			0,28			
La Dirección del establecimiento fomenta que los docentes trabajen en equipo			0,21			
Las reuniones con la UTP son muy aportadoras para la labor educativa.				0,74		
La calidad de la comunicación entre profesores favorece el trabajo en equipo en este establecimiento.				0,74		
En este establecimiento el trabajo entre la UTP y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje.				0,64		
Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) saben claramente que es lo que tienen que hacer.				0,53		
Hay una buena comunicación entre el equipo de UTP y los profesores.				0,48		
El director está al tanto del trabajo que realizan los equipos pedagógicos de trabajo (de nivel, sector y o ciclo).				0,48		
La Dirección o la UTP monitorean adecuadamente el estado de avance de las metas y objetivos propuestos para el establecimiento.				0,44		
En este establecimiento, el trabajo con La Dirección es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.				0,41		
En este establecimiento el trabajo en equipo es una instancia de mutuo aprendizaje para los profesores				0,37		
Todos los profesores tienen clara la misión y metas del establecimiento.				0,31		
En este establecimiento, el trabajo con la UTP es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.				0,28		

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Hay claridad en las orientaciones entregadas por La Dirección para el trabajo pedagógico con los alumnos.				0,22		
Hay una buena comunicación entre La Dirección y los profesores				0,15		
El trabajo en equipo permite que todos los profesores aprendan cosas nuevas.				0,11		
En este establecimiento no existen espacios físicos para que los profesores trabajen en equipo.					0,74	
En este establecimiento no existen espacios físicos para que los profesores trabajen en equipo.					0,72	
Los espacios físicos con los que los docentes cuentan permiten trabajar en equipo.					0,61	
El establecimiento entrega a los docentes recursos de apoyo (libros, fotocopias, otros materiales,) adecuados para el trabajo cooperativo entre docentes.					0,31	
Las reuniones de sector de aprendizaje son una instancia de apoyo muy importante para la labor pedagógica.					0,3	
El establecimiento no cuenta con suficientes recursos de apoyo (libros, fotocopias, otros materiales) para el trabajo cooperativo entre docentes.					0,24	
Las planificaciones del trabajo docente resultan mejor cuando se hacen en equipo.						0,81
El trabajo docente es mejor cuando se diseña en conjunto por los profesores.						0,69
Es mejor que cada profesor planifique solo su trabajo.						0,46
Planificar en conjunto con otros profesores es más engorroso que hacerlo en forma individual.						0,34
Participar en el consejo técnico es muy importante para la labor pedagógica.						0,25
Los objetivos pedagógicos del establecimiento son posibles de alcanzar.						0,23
En este establecimiento no es una prioridad para La Dirección el trabajo pedagógico cooperativo entre docentes.						0,21



Por tanto, el resultado del análisis multivariado arrojó seis dimensiones empíricas, relacionadas con el “trabajo colaborativo docente”: trabajo en equipo, responsabilidad compartida, promoción y valoración del trabajo realizado en equipo, calidad de la comunicación, espacios y recursos, planificación y proyección conjunta del trabajo. Se pudo apreciar que estas dimensiones explicaban un 54% de la varianza total de la escala y que ésta, se repartía diferenciadamente en distintos factores. Dado que ninguna dimensión explicaba por sí sola una varianza mayor al 70%, se constató la multidimensionalidad en que se organiza el concepto, constituyendo con ello una primera aproximación a su operacionalización.

A partir de la multidimensionalidad de la escala, se optó por considerar cada una de sus áreas como escalas independientes. Los análisis correspondientes se encuentran en el Anexo n° 4 Análisis de la Validez y Fiabilidad del Cuestionario.

Con respecto a la validez de criterio entendida como la puntuación de cada sujeto comparándolo con un *Gold Standard* que presente las garantías de medir lo que deseamos medir, no se pudo establecer debido a que no existían indicadores disponibles de referencia, limitación propia de la ausencia de estudios sobre este tema en el país.

La fiabilidad de un instrumento precisa el grado de precisión y exactitud de la medición que este realiza una vez aplicado en condiciones similares y en distintas oportunidades. Para ello, se han de obtener de acuerdo a Hernández, Fernández, Baptista (2006) medidas veraces, constantes y consistentes. Los que ahria que el instrumento poseyera los atributos de consistencia, estabilidad temporal y concordancia entre observadores.

Para el análisis de fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach los resultados se pueden apreciar en las siguientes tablas que se presentan a continuación.

**Tabla n°34: Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Trabajo en equipo.**

<b>Subescala Trabajo en equipo (Alfa de Cronbach 0,93)</b>	<b>Valor de Alfa si el ítem es borrado</b>
P30.10 En este establecimiento el trabajo entre la Dirección y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje.	0,93
P30.17 En este establecimiento los criterios con que se evalúa a los alumnos se discuten en equipo.	0,93
P30.38 En este establecimiento los profesores confían entre sí para trabajar en equipo.	0,93
P30.68 En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo.	0,93
P30.64 En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada subsector de aprendizaje	0,93
P30.18 En este establecimiento se diseña en equipo el trabajo de cada ciclo y o nivel educativo.	0,93
P30.11 En este establecimiento se diseñan y planifican en equipo estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	0,93
P30.12 En este establecimiento se trabaja en equipo (de ciclo, nivel o subsector) para mejorar los aprendizajes.	0,93
P30.51 En este establecimiento todos los profesores se apoyan mutuamente en su labor pedagógica.	0,93
P30.33 En este establecimiento todos participan en la toma de decisiones.	0,93
P30.9 En este establecimiento, todos trabajan en función de objetivos comunes.	0,93
P30.79 Es fácil ponerse de acuerdo a pesar de que existan diferencias de opinión entre los profesores.	0,93
P30.44 La confianza que existe entre los profesores favorece el trabajo en conjunto.	0,93
P30.53 La Dirección brinda espacios de análisis y reflexión sobre los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el establecimiento.	0,93
P30.42 La Dirección siempre actúa como mediador en los conflictos que se dan entre profesores.	0,93
P30.74 Las diferencias de opinión entre profesores se resuelven fácilmente.	0,93
P30.49 Los conflictos entre profesores y la Dirección se resuelven adecuadamente.	0,93
P30.81 Los conflictos entre profesores y la UTP se resuelven adecuadamente.	0,93
P30.48 Los equipos de trabajo (de nivel, subsector o ciclo) trabajan en función de orientaciones y procedimientos consensuados entre todos.	0,93
P30.46 Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) se comunican entre sí.	0,93
P30.3 Los tiempos destinados al trabajo en equipo de los docentes no son suficientes.	0,93
P30.63 No es común que haya diferencias de opinión entre los profesores de este establecimiento.	0,94
P30.61 No es necesario confiar en los demás para hacer un buen trabajo en equipo.	0,94
P30.65 Nos reunimos regularmente con la UTP para resolver situaciones o problemas pedagógicos.	0,93
P30.76 Para trabajar en equipo, de manera cooperativa, es necesario confiar en los demás.	0,93

**Tabla n°35: Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Responsabilidad compartida.**

<b>Subescala Responsabilidad compartida (Alfa de Cronbach 0,51)</b>	<b>Valor de Alfa si el ítem es borrado</b>
P30.69 El trabajo pedagógico que realizan los docentes es mejor cuando se realiza en función de objetivos comunes.	0,49
P30.25 En este establecimiento cada equipo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) toma en forma autónoma las decisiones sobre como desarrollar su trabajo.	0,59
P30.34 En este establecimiento cada profesor es responsable únicamente de su propio trabajo.	0,44
P30.22 En este establecimiento las clases son preparadas por cada profesor de manera individual.	0,56
P30.40 En este establecimiento todos los profesionales se sienten responsables de los logros y fracasos académicos.	0,49
P30.24 En este establecimiento, para obtener buenos resultados académicos es fundamental que los profesores trabajen en equipo.	0,51
P30.73 Es mejor cuando cada profesor decide lo que debe hacer como parte de su trabajo pedagógico.	0,46
P30.5 Es mejor cuando las decisiones sobre el trabajo pedagógico que deben realizar los docentes son tomadas por La Dirección.	0,53
P30.83 Es mejor para los docentes cuando La Dirección se hace responsable de los resultados académicos del establecimiento.	0,61
P30.71 Los conflictos se resolverían mejor si La Dirección no interviniera en ellos.	0,48
P30.72 Los logros y fracasos de este establecimiento son principalmente responsabilidad de La Dirección.	0,48
P30.45 Los profesores no saben lo que hacen los otros docentes de su nivel en el aula.	0,45
P30.50 Los profesores trabajan en función del logro de la misión y metas del establecimiento.	0,45
P30.67 No es necesario contar con apoyo de otros docentes para obtener buenos resultados académicos.	0,44
P30.19 Se obtienen mejores resultados académicos cuando cada profesor prepara sus clases de manera individual.	0,58
P30.39 Se obtienen mejores resultados académicos cuando los profesores gozan de autonomía para hacer su trabajo.	0,49
P30.37 Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja cooperativamente con otros profesores/as.	0,50
P30.43 Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja en equipo	0,49
P30.58 Se puede prescindir de las reuniones con la UTP.	0,41
P30.47 Trabajando cooperativamente se pueden obtener mejores resultados académicos.	0,49

**Tabla n°36: Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo.**

<b>Subescala Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo (Alfa de Cronbach 0,88)</b>	<b>Valor de Alfa si el ítem es borrado</b>
P30.6 En este establecimiento hay mutua confianza entre profesores y directivos.	0,87
P30.84 En este establecimiento La Dirección reconoce y valora los logros de los docentes.	0,86
P30.78 En este establecimiento la UTP reconoce y valora los logros de los docentes.	0,87
P30.55 En este establecimiento se destinan tiempos claramente fijados para el trabajo en equipo de los profesores.	0,88
P30.77 En este establecimiento se evalúan las metas y objetivos propuestos como parte de la misión del establecimiento.	0,87

P30.7 Habitualmente el director/a se reúne con los profesores para conocer su trabajo como docentes	0,87
P30.28 La confianza que existe entre la Dirección y los profesores favorece el trabajo en equipo.	0,87
P30.1 La Dirección del establecimiento fomenta que los docentes trabajen en equipo	0,89
P30.16 La Dirección del establecimiento promueve que haya relaciones de confianza entre profesores.	0,86
P30.13 La Dirección del establecimiento promueve un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes.	0,86
P30.54 Las reuniones de ciclo, nivel educativo y/o sector son una instancia de apoyo muy importante para la labor pedagógica.	0,88

**Tabla n°37: Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Calidad de la comunicación.**

<b>Subescala Calidad de la comunicación (Alfa de Cronbach 0,87)</b>	<b>Valor de Alfa si el ítem es borrado</b>
P30.21 El director está al tanto del trabajo que realizan los equipos pedagógicos de trabajo (de nivel, sector y o ciclo).	0,86
P30.75 El trabajo en equipo permite que todos los profesores aprendan cosas nuevas.	0,88
P30.70 En este establecimiento el trabajo en equipo es una instancia de mutuo aprendizaje para los profesores	0,87
P30.20 En este establecimiento el trabajo entre la UTP y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje.	0,86
P30.26 En este establecimiento, el trabajo con la Dirección es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.	0,88
P30.36 En este establecimiento, el trabajo con la UTP es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.	0,87
P30.31 Hay claridad en las orientaciones entregadas por La Dirección para el trabajo pedagógico con los alumnos.	0,87
P30.8 Hay una buena comunicación entre el equipo de UTP y los profesores.	0,86
P30.35 Hay una buena comunicación entre La Dirección y los profesores	0,87
P30.62 La calidad de la comunicación entre profesores favorece el trabajo en equipo en este establecimiento.	0,87
P30.80 La Dirección o la UTP monitorea adecuadamente el estado de avance de las metas y objetivos propuestos para el establecimiento.	0,86
P30.29 Las reuniones con la UTP son muy aportadoras para la labor educativa.	0,85
P30.56 Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) saben claramente que es lo que tienen que hacer.	0,86
P30.82 Todos los profesores tienen clara la misión y metas del establecimiento.	0,87

**Tabla n°38: Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Espacios y recursos.**

<b>Subescala Espacios y recursos (Alfa de Cronbach 0,74)</b>	<b>Valor de Alfa si el ítem es borrado</b>
P30.21 El director está al tanto del trabajo que realizan los equipos pedagógicos de trabajo (de nivel, sector y o ciclo).	0,76
P30.75 El trabajo en equipo permite que todos los profesores aprendan cosas nuevas.	0,74
P30.70 En este establecimiento el trabajo en equipo es una instancia de mutuo aprendizaje para los profesores	0,61
P30.20 En este establecimiento el trabajo entre la UTP y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje.	0,63
P30.26 En este establecimiento, el trabajo con La Dirección es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.	0,76
P30.36 En este establecimiento, el trabajo con la UTP es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.	0,70

**Tabla n°39: Valor obtenido en Alfa de Cronbach Subescala Planificación y proyección conjunta del trabajo.**

<b>Subescala Planificación y proyección conjunta del trabajo (Alfa de Cronbach 0,65)</b>	<b>Valor de Alfa si el ítem es borrado</b>
P30.60 El trabajo docente es mejor cuando se diseña en conjunto por los profesores.	0,55
P30.2 En este establecimiento no es una prioridad para la Dirección el trabajo pedagógico cooperativo entre docentes.	0,66
P30.30 Es mejor que cada profesor planifique solo su trabajo.	0,46
P30.32 Las planificaciones del trabajo docente resultan mejor cuando se hacen en equipo.	0,54
P30.15 Los objetivos pedagógicos del establecimiento son posibles de alcanzar.	0,64
P30.23 Participar en el consejo técnico es muy importante para la labor pedagógica.	0,59
P30.41 Planificar en conjunto con otros profesores es más engorroso que hacerlo en forma individual.	0,51

Los resultados sobre la confiabilidad del instrumento permitieron nuevamente seleccionar y redactar los ítems del cuestionario, a partir de la aplicación del estadístico Alfa de Cronbach para medir su consistencia interna. En base a este criterio, se eliminaron aquellos ítems que presentaban una menor relación con los otros ítems de una misma dimensión y para lo cual se consideró, el valor igual o superior a 0,6 dado que mejoraban la consistencia interna de la escala al aumentar el valor de la prueba.

Asimismo, se realizó un análisis de correlación entre el puntaje global de la escala y el ítem en análisis, así si el ítem medía lo mismo que la escala, presentaba entonces una alta correlación y, si su valor lograba solo un 0,2 en

esta prueba, se eliminaba porque era señal de que el ítem no representaba adecuadamente el contenido de la dimensión.

En relación a la capacidad de discriminación de los ítems propuestos, se buscó que diferencien distintos tipos de opiniones o actitudes sobre el concepto que está siendo valorado, permitiendo por tanto, ordenar la posición de los entrevistados frente al concepto que se está midiendo. Para ello, se aplicó la Prueba T de Student con un valor referencial menor a 0,05 para considerar que el ítem presentaba una capacidad significativa de discriminación.

A su vez, se aplicó un análisis de dispersión del ítem para observar si lograba identificar distintos comportamientos, considerando que su dispersión fuera distinta de 0. El detalle de los resultados de los análisis realizados se encuentra en el Anexo 4. Validez y fiabilidad del cuestionario.

Con la información obtenida se depuró el instrumento y se preparó una nueva versión definitiva del cuestionario que fue aplicado a 150 profesores. El instrumento definitivo se encuentra en el Anexo n° 5. Para realizar los diferentes análisis estadísticos las respuestas al cuestionario fueron procesadas con las herramientas que proporciona SPSS.

#### **2.4.1.3 Participantes en el estudio**

En relación a la delimitación de la población de estudio en la metodología cuantitativa, Hernández, Fernández y Baptista (2004), indican como criterio de selección que junto con que esté en correspondencia con los objetivos de la investigación y, para ello, es necesario que se defina la unidad de análisis del estudio, las características de la población sujeta al estudio y la estimación de la muestra en términos de la representatividad de la población estudiada.

Por la magnitud del universo de profesores municipales en las comunas seleccionadas y la factibilidad de alcanzar a todos los sujetos elegidos, se optó por una selección de sujetos no probabilística, entendiendo que no se

privilegiaba la representatividad de los elementos de la población, sino una: “cuidadosa selección y controlada elección de los sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Para los mismo autores este tipo de selección de una muestra de participantes tiene un valor en sí, al no buscar la generalización de los resultados logran captar a los sujetos que le interesan al investigador proporcionándole una gran riqueza para la recolección y análisis de los datos, siempre y cuando se cuide la inmersión inicial en el campo.

Así, la unidad de análisis de esta investigación fueron los docentes de escuelas de educación básica municipales de algunas comunas urbanas de la Región Metropolitana. Considerando que la matrícula del centro escolar fuera igual o superior a los 420 estudiantes y que, concentrara un importante porcentaje de población de nivel socio-económico medio y bajo. Se tuvo en cuenta, la clasificación que realiza el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE, 2002:4), define como: “las características socioeconómicas predominantes de sus alumnos considerando los años promedio de escolaridad del padre y la madre, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento”.

Las escuelas rurales no fueron consideradas por poseer una menor cobertura en su matrícula y, por ser en su mayor parte bi o tri-docente con aulas multigrados, por tanto, con menor número de docentes y estudiantes. Además, de desempeñar los docentes, variadas funciones en la escuela de carácter pedagógico y directivo.

La opción de realizar el estudio en la escuela municipal con nivel socio-económico medio y bajo, se fundamenta, como ya se ha dicho, en la necesidad de contribuir a mejorar la oferta educativa de la escuela pública en una época en que la respuesta antes sus magros resultados escolares es privatizar la educación y trasladar la subvención del Estado a una nueva fórmula privada.

Hoy, la fuerte movilización de estudiantes y profesores ha puesto en el debate público la revisión de las políticas educacionales sobre calidad y gratuidad de la educación (en todos sus niveles parvularia, básica, secundaria y universitaria) haciendo que concreten nuevos proyectos legislativos para dar respuesta a las fuertes demandas sociales y colocando como uno de los temas cruciales la calidad de la escuela pública.

La proporción de establecimientos que se ubican el nivel que nos interesa estudiar, de acuerdo al SIMCE, muestra que: “la distribución de los establecimientos por grupo socioeconómico según dependencia indica que el 81% de los establecimientos municipales se clasifica en los grupos socioeconómicos Bajo y Medio Bajo” (2002:10).

Un antecedente importante que se tuvo en cuenta para escoger las comunas de cuyas escuelas municipales, se seleccionarían los profesores para la investigación, fueron los datos provenientes de los estudios realizados por la Universidad Católica y la Universidad Diego Portales de Chile. De acuerdo a estos estudios (Gallego y Seebach, 2007), se clasificaron los municipios de la Región Metropolitana, según nivel de complejidad comunal y condiciones para la calidad de la gestión municipal.

Ante la dispersión de índices sobre la situación de los municipios, desafío fundamental de abordar ante los avances y limitaciones que presentan las políticas públicas y la búsqueda de una mayor descentralización de estas, se definió el tipo de municipio, a partir de dos variables fundamentales (2007:16):

- a. La complejidad municipal, entendida como las dificultades que los municipios tienen hoy que enfrentar por los cambios en el sistema/entorno de sus respectivas comunas y;
- b. La calidad, vista como las condiciones existentes en cada municipio para brindar una mejor gestión. Esta, por tanto, no es una indagación evaluativa sobre la calidad de la gestión, sino sobre las condiciones con que cuentan los municipios para realizarla.



Gallego y Seebach (2007), a través del análisis de un conjunto de indicadores determinaron el nivel de complejidad de los municipios en base a:

- Resultados SIMCE en Lenguaje, Matemáticas y Comprensión del Medio, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales durante el periodo 2000 a 2005.
- Cobertura efectiva educacional en relación al porcentaje de asistencia escolar a establecimientos municipales, porcentaje de retiro de estudiantes y capacidad de retención de estudiantes.
- Desempeño financiero del municipio en relación a su capacidad para ajustar los gastos de educación con respecto a los ingresos recibidos por subvención escolar y otros ingresos y; el tipo de superávit en educación a nivel comunal.
- Productividad de los municipios entendida como la relación entre resultados educativos medidos por el indicador de calidad y los gastos por alumno que realizan los municipios.
- Preferencias de los padres por la educación municipal que se mide a través del porcentaje de la matrícula que asiste a colegios municipales en una comuna y, por el porcentaje de padres que decidió enviar a sus hijos a colegios en otras comunas.

El resultado de la correlación de los datos asociados al conjunto de indicadores de cada una de las dimensiones presentadas más arriba, mostraron que existe una relación negativa y robusta entre indicadores de calidad, cobertura y productividad así como en resultados y complejidad del municipio: a mayor complejidad, menores resultados. Estos datos permiten distinguir cuatro grupos de municipios según nivel de complejidad, propuestos por Gallego y Seebach que son los siguientes:

- Grupo 1: es de baja complejidad.
- Grupo 2: es de complejidad media.
- Grupo 3: es de alta complejidad.
- Grupo 4: es de complejidad extrema.

Al cruzar los datos por establecimiento municipal de nivel socio-económico medio y bajo; ubicación geográfica, matrícula y nivel de complejidad de sus municipios y; calidad de los resultados escolares, se obtiene una clasificación de comunas (municipios) que se muestra en la tabla n° 40.

**Tabla n° 40: Chile. Región Metropolitana.  
Clasificación de comunas por nivel de complejidad.**

<b>Complejidad Calidad</b>	<b>Buena calidad</b>	<b>Calidad media</b>	<b>Umbral mínimo</b>	<b>Calidad insuficiente</b>
<b>Complejidad Extrema</b>	.....	Alhué (Rural) María Pinto (Rural) San Pedro (Rural)	.....	.....
<b>Alta Complejidad</b>	.....	Buín (Rural) Colina Conchalí Pirque (Rural) Pudahuel	Calera de Tango (Rural) Curacaví (Rural) Isla de Maipo (Rural) Lampa Melipilla (Rural) Paine (Rural) Pedro Aguirre C. Peñalolén Renca Talagante (Rural)	Cerro Navia El Bosque El Monte (Rural) Huechuraba La Granja La Pintana Lo Espejo Padre Hurtado San Bernardo San José de Maipo (Rural) San Ramón Til-Til (Rural)
<b>Complejidad Media</b>	.....	Independencia La Cisterna Macul Maipú Puente Alto Quinta Normal San Miguel	Cerrillos Estación Central La Florida Recoleta San Joaquín	Lo Barnechea Lo Prado Quilicura
<b>Baja Complejidad</b>	Ñuñoa Peñaflor Providencia Santiago Vitacura	La Reina Las Condes	.....	.....

Fuente: Gallego y Seebach (2007).

Los datos que proporcionan Gallego y Seebach (2007) nos permitió contar con información acerca del lugar que ocupaban los municipios en el ranking de complejidad y de calidad de la educación para seleccionar un grupo de municipios, centros escolares y, profesores participantes en la respuesta al cuestionario.

Para la conformación del grupo de municipios, se tuvo en cuenta que estuvieran presentes los diversos niveles de calidad y complejidad, dejando fuera sólo los de baja complejidad por corresponder a población con un nivel socioeconómico medio-alto. Con esos datos, se seleccionaron a su vez, aquellas comunas cuyos establecimientos urbanos tuvieran una matrícula igual o superior a 420 estudiantes, obteniendo la siguiente selección que se presenta en la tabla n° 41.

**Tabla n° 41: Selección de comunas urbanas con establecimientos educacionales con matrícula igual o superior a 420 alumnos.**

Complejidad/ Calidad	Buena calidad	Calidad media	Umbral mínimo	Calidad insuficiente
<b>Complejidad extrema</b>	.....	.....	.....	.....
<b>Alta complejidad</b>	.....	Colina Conchalí Pudahuel	Peñalolén Renca	Cerro Navia El Bosque La Granja La Pintana Lo Espejo Padre Hurtado San Bernardo San Ramón
<b>Complejidad media</b>	Peñaflor	Independencia La Cisterna Maipú Puente Alto Quinta Normal	Estación Central La Florida Recoleta	Lo Prado Quilicura
<b>Baja complejidad</b>	.....	.....	.....	.....

Este ordenamiento de comunas fue el referente principal en la elección de los centros escolares y sus profesores participantes en las distintas etapas del proceso de la presente investigación.

De acuerdo a los objetivos de la investigación que eran analizar las condiciones sociales y organizativas que caracterizan el intercambio que realizan los profesores en torno a sus saberes y, conocer las características de ese saber docente construido ya sea en forma individual o colaborativa en algunas escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, se definió, como unidad de análisis, al profesor/a de educación básica de escuela municipal que atiende población escolar de nivel socio-económico medio-bajo

y; cuyos municipios presentan un alto y medio nivel de complejidad, acorde a la caracterización realizada por Gallego y Seebach (2007). Y, que se basó en indicadores como: situación socio-económica de la población a la que dirigen sus servicios, tipo de administración educacional y resultados obtenidos en la calidad de la educación que imparten.

En síntesis, por la amplitud de la población objeto del estudio, se procedió a definir los parámetros muestrales y para ello, se estableció primero una caracterización de las comunas, tal como se presentó en la tabla n° 30, basada en el desempeño educacional municipal, los niveles de complejidad y resultados en educación según comuna de la Región Metropolitana.

En segundo lugar, se tuvo en cuenta el carácter urbano de los establecimientos y que contaran con una matrícula superior a los 420 estudiantes, urbanos, siendo de fácil acceso en tiempo y distancia.

Con esta información, se conformo un universo de comunas con las características señaladas y, a partir de estas, se constituyó una muestra de comunas con alta y media complejidad y con una calidad educacional buena, media, mínima e insuficiente, como se puede apreciar en la tabla n° 42.

Se dejaron fuera las comunas que se encontraban en los extremos de las cualidades: baja complejidad y alta calidad de los resultados educacionales, coincidentes con una población y contexto socio-económico medio-alto y; las de complejidad extrema correspondiente a tres comunas rurales que no adscribían de acuerdo al criterio comentado anteriormente.

**Tabla n° 42: Conglomerado de comunas elegibles con alta y media complejidad, según nivel de calidad de educación.**

Región Metropolitana/ Depto. Provincial	Comunas	Ubicación Comuna Ranking complejidad	Calidad de la educación
<b>Norte</b>	Colina	Alta	Media
<b>Centro</b>	.....	.....	.....
<b>Sur</b>	La Cisterna	Media	Media
	La Granja	Alta	Insuficiente
<b>Oriente</b>	.....	.....	.....
<b>Poniente</b>	Maipú	Media	Media
<b>Cordillera</b>	La Florida	Media	Mínima

<b>Talagante</b>	Peñaflor Padre Hurtado	Media Alta	Buena Insuficiente
------------------	---------------------------	---------------	-----------------------

Por tanto, se conformaron siete comunas y se procedió a seleccionar al azar de cada comuna, un grupo de escuelas, informándose previamente de que las relaciones humanas entre profesores y directivos no presentaran problemas serios. De las 40 escuelas seleccionadas, se eligieron al azar los profesores para que respondieran el cuestionario. Los criterios para la selección de los profesores fueron los siguientes:

1. Profesor/a que se desempeñara en algún nivel de la enseñanza básica, cuidando presencia de los dos ciclos.
2. Profesor/a con un mínimo de dos años de trabajo en el establecimiento.
3. Profesor/a que tuviera contrato permanente y no fuera reemplazante ni que presentara continuas licencias médicas.
4. Profesor/a que aceptara responder el cuestionario e indicara que explicitara su disponibilidad de tiempo para poder responderlo.

La composición de los participantes quedó constituida por 150 profesores cuya distribución se presenta en la tabla n°43.

**Tabla n° 43: Distribución de profesores participante en el cuestionario.**

Región Metropolitana/ Depto. Provincial	Comunas	Ubicación Comuna Ranking complejidad	Calidad de la educación	N° escuelas con 420 o más alumnos	N° de escuelas seleccionada s	N° de profesores seleccionados
<b>Norte</b>	Colina	Alta	Media	5	5	24
<b>Centro</b>	.....	Baja	Buena	....	.....	.....
<b>Sur</b>	La	Media	Media	3	3	30
	Cisterna La Granja	Alta	Insuficiente	8	8	32
<b>Oriente</b>	.....	Baja	Buena	.....	.....	.....
<b>Poniente</b>	Maipú	Media	Media	21	14	34
<b>Cordillera</b>	La Florida	Media	Mínima	21	7	20
<b>Talagante</b>	Peñaflor	Media	Buena	2	2	5
	Padre	Alta	Insuficiente	1	1	5

	Hurtado					
<b>Total:</b>	7	.....	.....	61	<b>40</b>	<b>150</b>

Es necesario mencionar que al momento en que se realizaba la investigación, se inició una huelga de profesores municipales, por tanto algunos directores declinaron autorizar la participación de algunos profesores que por el fuerte ausentismo que existía, estaban en diversas labores escolares. Se procedió, por tanto, a su reemplazo.

#### 2.4.1.4 Trabajo de campo

El proceso de aplicación del cuestionario requirió tomar contacto con diferentes autoridades de siete municipios, cuyas 40 escuelas habían sido seleccionadas para informales de los fines del estudio, solicitar autorización para poder ingresar a los centros educativos y, una vez aceptada la solicitud, conversar personalmente con los directivos de cada establecimiento, explicar el sentido del estudio y, concertar un horario para tomar contacto con los profesores que cumplían los requisitos señalados para presentarles el estudio e invitarlos a responder el instrumento.

Esta fue una labor fundamental porque demandó la puesta en práctica de mucha energía y tiempo para crear una corriente de empatía con los docentes, cansados de responder documentos administrativos, evaluaciones docentes y variadas consultas de distintas universidades y que a más de alguno le hacía reticente a colaborar con nuestro estudio porque “no ganaban nada con esto ya que no se veían los resultados de estos requerimientos”. Esto llevó bastante tiempo para animarles a participar y concretar el tiempo y el lugar en que preferían responder, no sin que mediara muchas idas y venidas dado que a veces se les perdía el cuestionario o se les olvidaba responderlo en la fecha acordada.

Se procedió a seleccionar aleatoriamente a los docentes, con el apoyo del director/a o jefe UTP acorde a los criterios ya descritos y, se acordó un tiempo

para que respondieran con tranquilidad el cuestionario, mientras la investigadora esperaba. Dada la cantidad de profesores y traslados, se contó con la ayuda de una asistente de investigación, candidata a Magister en Educación que informada del proceso investigativo y con experiencia en el trabajo de campo, se logró cubrir la muestra de docentes en un periodo de tres meses.

#### **2.4.2 Entrevista**

Efectuado el análisis de los datos del cuestionario y teniendo en cuenta las tendencias que arrojaba acerca de las características del trabajo colaborativo docente en las escuelas, así como las variables que incidían en que se determinaran a intercambiar sus saberes, era necesario profundizar acerca de los significados que los profesores le otorgaban al saber pedagógico compartido, a las instancias de intercambio, organización y valoración de saberes construidos entre docentes.

Acorde a los objetivos de la investigación se eligió una segunda instancia para profundizar en los temas señalados y para ello, se aplicó la entrevista semi-estructurada, individual para adentrarse un poco más en el significado que los informantes le otorgaban a los tipos de saberes que los docentes construyen en la escuela, a las características de los saberes compartidos e individuales, a las condiciones socio-culturales presentes en la construcción de los saberes docentes en los centros escolares, a la valoración del trabajo pedagógico realizado individualmente o en forma compartida entre docentes, a la posibilidad de construir saber docente colaborativo en la escuela y a las condiciones y factores que favorecen la conformación de equipos docentes para abordar los desafíos pedagógicos de la escuela.

La entrevista nos pareció un medio esencial para obtener el conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo social, dado que hace posible acceder al conocimiento, a las creencias y rituales del grupo por medio del lenguaje de los sujetos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Como se ha señalado, la entrevista si bien es flexible y dinámica (Taylor y Bogdan, 1996), sigue el formato de una conversación entre iguales y no se trata de un intercambio formal de preguntas y respuestas, requiere la creación de un clima cómodo para las personas aporten con su experiencia y en los tiempos que para ellos se requiera, es decir sin límites salvo los que el entrevistado declare.

La entrevista permite acceder a los datos dado que sus principales características contribuyen a ello, según Rodríguez, Gil y García (1999) porque:

1. Tiene un propósito claro si bien se ha de crear un clima de cercanía y de interés con el entrevistado, se explicita el propósito de la entrevista.
2. Se construye como un proceso de aprendizaje mutuo entre el investigador y el entrevistado a su cultura y al sentido de lo que se busca conocer en ese contexto específico.
3. Los entrevistados se expresan en sus propios términos, accediendo al lenguaje y códigos de la cultura estudiada.
4. Explicar el sentido de las preguntas que se realizan e incorporar los comentarios sobre estas y las sugerencias que pueda hacer.

#### **2.4.2.1 Construcción de la entrevista**

La entrevista permitía, por tanto, obtener información sobre el problema en un ambiente en que el entrevistador solicita información a otra persona o informante, al profesor/a en este caso sobre el problema que se quiere conocer en mayor profundidad.

La elaboración del guión de la entrevista como se ha señalado tuvo como referentes principales los objetivos de la investigación y los datos aportados por



el cuestionario de manera de adentrarse en algunas temáticas importantes para la comprensión del problema de estudio.

De acuerdo a Patton (1980), la entrevista hace posible trabajar con diferentes tipos de preguntas, como por ejemplo:

1. De experiencia y comportamiento sobre lo que se hace los miembros de un grupo específico.
2. Opiniones y valores que descubren las creencias de los entrevistados acerca de sus comportamientos y experiencias.
3. Sobre sentimientos que descubren como los entrevistados reaccionan emocionalmente a sus experiencias.
4. Sobre conocimientos que dejan de manifiesto lo que los entrevistados saben acerca de sus mundos.
5. Sobre lo sensorial en las que los entrevistados describen lo que le suscita su realidad.
6. Demográficas y de antecedentes sobre los entrevistados.

Por ello, el guión elaborado para llevar a cabo las entrevistas, consideró esencialmente preguntas del tipo 1, 2, 4 y 5 de la caracterización señalada por Patton. Se procedió a confeccionar un único guión con espacios abiertos para incorporar otros aspectos que pudieran ir surgiendo en el espacio de la conversación y con tres redacciones diferentes acordes a las características de los entrevistados como resultado de la triangulación de fuentes: los profesores, los directores y los jefes UTP.

En la tabla nº 44 se presentan las dimensiones que fueron consideradas para la elaboración del guión para las entrevistas y que tienen su origen en la literatura sobre el tema y en los resultados obtenidos en el cuestionario.

**Tabla nº 44: Dimensiones abordadas en la Entrevista.**

I. Datos del entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Edad</li> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Actividad</li> </ul>
II. Características socio-culturales de los establecimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tendencias hacia un trabajo individual o colaborativo entre docentes.</li> <li>▪ Factores culturales del docente que se relacionan con una u otra forma.</li> <li>▪ Condiciones organizativas que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes.</li> <li>▪ Características de las relaciones humanas y tendencias hacia una u otra modalidad de trabajo entre docentes.</li> </ul>
III. Características del tipo de saber pedagógico y estilos de trabajo entre docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber pedagógico de los docentes según estilo de trabajo individual o colaborativo.</li> <li>▪ Relación entre estilos de trabajo entre docentes e innovación en educación.</li> </ul>
IV. Importancia otorgada a los estilos de trabajo entre docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Factores que inciden en un saber pedagógico construido en forma colaborativa entre docentes.</li> <li>▪ Valoración asignada a un estilo u otro</li> <li>▪ Formación inicial</li> </ul>

#### 2.4.2.2 Validación de la entrevista

Para asegurar que el guión cumpliera con los requisitos que aseguraran su confiabilidad, se cauteló que considerará los tópicos sobre los cuales se recabaría información, contara con una organización y secuencia cuidadosa, un lenguaje accesible y cercano a los entrevistados. Para ello, se procedió a su validación mediante seis jueces expertos en el tema, con conocimiento de la cultura de la escuela municipal y en metodología de la investigación.

En su mayor parte las preguntas del guión fueron aceptadas por los jueces, salvo algunas que tuvieron observaciones en cuanto a mejorar la redacción, aclarar su foco o ampliarla para que los entrevistados pudieran dar razones de sus ideas y percepciones. El resultado de este trabajo se recoge en los Anexos nº6 y 7.

A partir de las observaciones planteadas por los jueces, se procedió a elaborar el guión definitivo para los tres sujetos a entrevistar: profesores, directores y jefes UTP y, así triangular las fuentes de información (Anexos 8, 9 y 10).

#### **2.4.2.3 Selección de los sujetos informantes**

El acceso al campo se refiere al proceso en que el investigador va accediendo a información fundamental para su estudio, según Rodríguez, Gil y García (1999) requiere de contactos y visitas sistemáticas a las instituciones en las que se realizará la investigación para precisar quiénes son los informantes claves, con quién se ha de contactar para autorizar el ingreso al campo de trabajo e, iniciar los contactos formales (cartas respaldada por una institución conocida, contacto telefónico con el apoyo de alguna autoridad del municipio) y; establecer relación con los informantes para acceder a las entrevistas.

Este proceso supuso variadas reuniones con diferentes directivos y profesores de escuelas con la finalidad de ir contactando en forma gradual a los sujetos e invitarlos participar en la investigación.

Para la selección de los sujetos de la investigación se usó la estrategia del muestreo teórico (Straus y Corbin, 1998; Flick, Taylor y Bogdan, 1996) que consiste en no definir a priori los grupos a ser consultados, sino que esto se lleva a cabo en el transcurso de la investigación, de forma gradual y, durante el proceso de interpretación de los datos. Se trata de: “un proceso de recopilación de datos para generar teorías en el que el analista recoge, codifica y analiza sus datos y decide qué datos recoger y dónde encontrarlos con la intención de desarrollar teoría” (Glaser y Strauss, 1967:45).

El proceso de selección de participantes, señalado tiene la ventaja de que permite diversificar a los sujetos a entrevistar y hace posible abrirse a otros escenarios que los propios sujetos y otras circunstancias de contexto vayan señalando como apropiado incorporar. Por tanto, inicialmente la selección de sujetos es reducida y no aleatoria. .

La selección de los informantes que facilitarían la información necesaria para comprender el significado de sus actuaciones en relación al problema de estudio, requería que se cumplieran algunos requisitos dado que en la investigación cualitativa no todos los miembros de una comunidad tienen el

mismo valor como fuente de información y por tanto, no se resuelve por una cuestión de azar o de muestreo probabilístico sino por una selección deliberada e intencional. De acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1999) es flexible y adaptable a los requerimientos de la investigación (Goetz y LeCompte, 1988) y; de la información que va surgiendo en un estudio de entrevista (Flick, 2007). Por tanto, los principios que deben guiar la selección de los informantes son la pertinencia y la adecuación (Tojar, 2006), esto se refiere por una parte, a que los sujetos seleccionados sean los que puedan proporcionar la mejor información para el estudio y, por otra, que se pueda contar con los datos necesarios y suficientes para la comprensión de la situación estudiada.

Los informantes se seleccionaron como se ha mencionado a partir del muestro teórico (Strauss y Corbin, 2002) que se aplica debido a que ni la extensión ni los rasgos de la población se conocen de antemano, por tanto, la extracción repetida de los elementos se va haciendo con criterios que se van definiendo a cada paso y el muestreo acaba cuando se alcanza la saturación teórica. Esta se entiende en el sentido de que ya no se encuentran datos adicionales para desarrollar las propiedades de las categorías (Flick, 2007) o mejor dicho no es posible obtener más datos nuevos relevantes de la cultura del grupo desde la perspectiva antropológica (Barthes, 1970). Se puede relacionar también el muestreo teórico con el concepto de “triangulación de los datos” que recurre a la integración de diferentes fuentes de datos diferenciadas por tiempo, lugar y personas (Denzin, 2008).

La selección de lugares e informantes, se realizó en diversos tiempos y fue un proceso ininterrumpido y secuenciado hasta llegar a la saturación de la información que se reunía en las entrevistas con y profesores, directores de escuelas y jefes de UTP. Este proceso se realizó durante el 2009 y 2010.

Fundamentada la elección de la escuela municipal como escenario central de la investigación, se procedió a tomar contacto con los municipios de Maipú (Poniente), La Cisterna (Sur), La Granja (Sur), La Florida (Cordillera), Peñaflores y Padre Hurtado (Talagante) y que presentaban las características del

escenario elegido para la investigación por las razones que fueron explicadas en un apartado anterior. Colina quedó fuera por su cierta distancia y como un escenario alternativo, si la profundización de los datos así se requiriera.

Se seleccionaron aquellas escuelas que se encontraban con un adecuado nivel de relaciones humanas y cuyos directores y profesores estuvieran dispuestos a participar. En el caso de los docentes se tuvo en cuenta que llevaran algunos años de trabajo en el centro educativo y, con distintas opiniones con respecto a la gestión educativa municipal. Así, se eligió un grupo pequeño de informantes que representara de forma adecuada al grupo de profesores y de directivos sobre la base de criterios basados en algunos atributos tales como:

- Ser profesor de educación básica.
- Llevar trabajando en el establecimiento dos años como mínimo.
- Tener horario igual o superior a la media jornada de trabajo.
- No ser reemplazante.
- No poseer cargo de coordinación.
- No presentar sucesivas licencias médicas.
- Dispuesto a participar en la entrevista.

A partir de estos criterios, se seleccionaron a los docentes que se fueron entrevistando por etapas, con ello, se buscaba alcanzar la saturación de las interpretaciones acerca de las situaciones y temas que eran materia de análisis. La selección se hizo teniendo en cuenta, diferentes tipos de municipios según nivel de complejidad y nivel de calidad educativa. Los sujetos participantes en la entrevista cualitativa, se presentan en la tabla n° 45. Se realizaron, por tanto, un total de 21 entrevistas a sujetos de siete escuelas pertenecientes a seis comunas.

**Tabla nº 45: Sujetos informantes en la entrevista.**

Participantes	Comunas						Total
	Maipú	La Cisterna	La Granja	La Florida	Peñaflor	Padre Hurtado	
<b>Profesores</b>	1	1	1	1	1	1	7
<b>Jefes UTP</b>	1	1	1	1	1	1	7
<b>Directores</b>	1	1	1	1	1	1	7
<b>Subtotal</b>	3	3	3	3	3	3	<b>21</b>

#### 2.4.2.4 Realización de las entrevistas

Llevar a cabo el proceso de trabajo de campo requirió - una vez aprobada la realización de la investigación por los responsables de educación municipal - contactar a varios directivos de escuelas para abrir la posibilidad de realizar las entrevistas cualitativas, en algunos casos se recurrió a las mismas escuelas en las que se había aplicado el cuestionario, entrevistando a diferentes profesores y, en otros casos se tomó contacto con algunos municipios que no habían participado en la fase cuantitativa.

Las entrevistas se fueron realizando de forma progresiva en los recintos de la escuela: sala de profesores, las aulas de los mismos profesores al término de sus clases y en las oficinas del director y del jefe UTP. Se buscó desarrollar una relación empática con los docentes y estar atenta a su disposición y posibilidades para dedicar un tiempo sereno para conversar. Como se mencionó la selección de los docentes se hizo de forma intencionada, buscando aquellos dispuestos a participar y que cumplieran con los requisitos ya señalados.

Las entrevistas fueron registradas íntegramente, usando para ello, un dispositivo para grabarlas que además, permitía la transcripción posterior al ordenador.

Como se ha señalado, el proceso de muestreo teórico termina cuando al entrevistar a los sujetos adicionales no surgen nuevos aportes y la información

se hace repetitiva, es decir se produce la saturación teórica. A medida que se va desarrollando el proceso de recolección de información, de codificación y de análisis, se van tomando decisiones acerca de los datos que se usarán para la próxima comparación y la teoría que va surgiendo a partir de los datos permite orientar el proceso de saturación.

El trabajo de campo se realizó en dos meses. Posteriormente las respuestas a las entrevistas fueron transcritas íntegramente, el texto se limpió de repeticiones de palabras y de elementos innecesarios para la comprensión de las ideas que se presentaban y, se procedió a su impresión para realizar el análisis correspondiente.

#### **2.4.2.5 Tratamiento y análisis de los datos cualitativos**

La estrategia utilizada para el análisis de los datos cualitativos se hizo a partir de la Teoría Fundamentada, asentada en el internacionalismo simbólico. Se trata de una metodología general que permite el desarrollo de una teoría que se va construyendo a partir de la recogida y análisis de datos sistemáticos. Va más allá de la teorías y marcos conceptuales existentes con el fin de avanzar hacia nuevas comprensiones de los procesos desarrollados en los contextos sociales (Sandín, 2003) poniendo atención a los datos y al campo de estudio más que en supuestos teóricos de la investigación (Flick, 2007).

Su finalidad principal es contribuir al surgimiento de teorías sustantivas de medio rango que expliquen un área específica de indagación. Para la sociología las teorías sustantivas “son proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos” (Goetz y LeCompte, 1988:61). Surgen a partir de situaciones sociales y culturales sobre los cuales la teoría formal no cuenta con una comprensión y una conceptualización específica (Sandoval, 2002). La teoría sustantiva aporta, por tanto a la construcción de tipologías o sistemas categoriales a partir de los datos que surgen del estudio.

La teoría fundamentada se basa en los datos haciendo posible que esta emerja a partir de ellos. Al contar con un mayor conocimiento, la teoría es más parecida a la realidad, aumentando con ello, la comprensión del problema y convertirse en una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002).

La teoría sobre el problema de estudio surge una vez que se estructura el problema por parte de los sujetos estudiados. Las formulaciones teóricas realizadas al principio del estudio asumen un carácter inicial que aporta a la comprensión del problema y, a las perspectivas que existen sobre este y que luego es superado por la información que aportan los nuevos datos, haciendo con ello, posible avanzar hacia una mayor comprensión del objeto de estudio (Flick, 2007).

La idea es que el investigador genere o descubra una teoría y un esquema analítico abstracto de una situación propia de un contexto particular que no se plantea tan claramente al inicio del estudio, sino que las generalizaciones van surgiendo de los propios datos; asume la forma de narración, una figura visual o una serie de hipótesis o proposiciones (Creswell, 2005). Los datos son capturados y analizados, pero además implica una forma de pensar acerca de ellos, conceptualizarlos mediante un proceso interactivo entre el su análisis y la misma recolección datos y, a la vez, ir desarrollando teoría (Sandoval, 2002).

Tal como señalan Strauss y Corbin (2002:14) siguiendo a Patton (1990), si bien lo esencial es fundamentar los conceptos en los datos, se tiene que tener en cuenta la necesidad de combinar el pensamiento crítico con la creatividad: “en la ciencia como en el arte del análisis”. Para ello, el analista tiene que considerar los siguientes comportamientos.

- Estar abierto a múltiples posibilidades
- Generar una lista de opciones
- Explorar varias posibilidades antes de escoger una
- Hacer uso de múltiples formas de expresión tales como el arte, la música y las metáforas para estimular el pensamiento.



- Usar las formas no lineales de pensamiento tales como ir hacia atrás y hacia adelante y darle vueltas a un tema para lograr una nueva perspectiva.
- Divergir de las formas normales de pensamiento y trabajo, también para conseguir una nueva perspectiva.
- Confiar en el proceso y no amedrentarse.
- No tomar atajos sino poner energía y esfuerzo al trabajo.
- Disfrutar mientras se ejecuta.

La ciencia está en mantener el rigor en el proceso de investigación y basarse en el análisis de los datos, el arte o creatividad, se manifiesta en: “la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados” (Strauss y Corbin, 2002:14).

Otro rasgo en la aproximación analítica que realiza la teoría fundamentada es el uso del método denominado “análisis comparativo constante” por medio del muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002), dirigido a la construcción y el desarrollo de un tipo de teoría denominada como sustantiva. Las diferencias con otras formas de análisis cualitativo, se presentan en la tabla n° 46.

**Tabla n° 46: Clasificación de los principales procedimientos analíticos cualitativos en función de sus propósitos.**

Propósito	Prueba Provisional de la Teoría Existente (Formal)	
	Si	No
<b>Generación de teoría nueva (Sustantiva)</b>		
<b>Si</b>	Inducción analítica (Znaniecki)	Método de comparación constante (Glaser y Strauss) Teoría Fundada
<b>No</b>	Análisis de contenido clásico (Berelson)	Descripción etnográfica (Spradley)

Fuente: Sandoval, 2002.

La teoría sustantiva se construye en torno a ámbitos particulares de la realidad social y cultural, sobre la cual la teoría formal no ha desarrollado una comprensión y conceptualización específica (Sandoval, 2002).

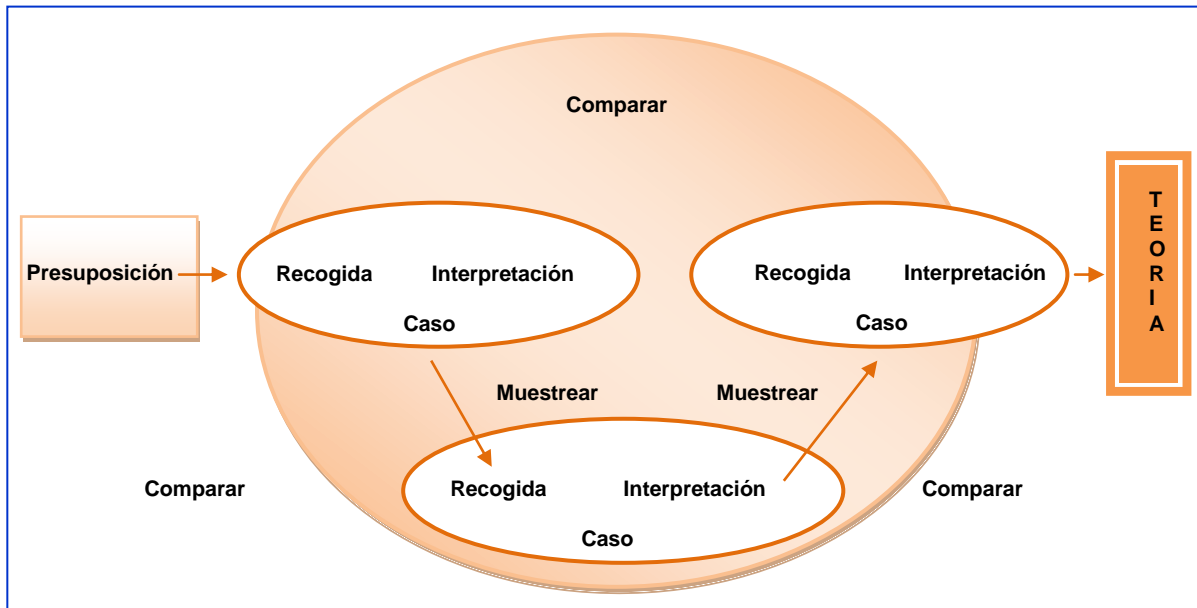
La estrategia para la recogida de información en la Teoría Fundamentada es similar a la utilizada por otros métodos de investigación: entrevistas, observaciones, documentos variados y; grabaciones audiovisuales. Se pueden recoger datos cuantitativos como cualitativos, con cierta predominancia de los segundos dado que predomina la búsqueda por los significados simbólicos que emergen en la interacción social; el estilo de recolección de datos y de análisis teórico tiene como propósito explícito verificar las hipótesis emergentes, entendidas como proposiciones que plantean relaciones entre conceptos que se hacen al inicio y al fin del proceso de investigación (Sandín, 2003).

Siguiendo a Sandoval (2002:73), otro rasgo de este método es la comparación constante que se basa en cuatro estrategias que son las siguientes:

- a. Un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, que buscan relacionar conceptos.
- b. El muestro teórico.
- c. Los procedimientos de categorización (codificación) sistemáticos.
- d. El seguimiento de algunos principios dirigidos a conseguir un desarrollo conceptual sólido (no solamente descriptivo).

Para lograr el último propósito, Strauss y Corbin (2002) conceptualizan y crean una herramienta metodológica denominada “matriz condicional” que permite ir integrando los resultados de la teoría desde lo macro a lo micro.

El proceso de investigación de los datos no es lineal, sino que asume una dinámica recursiva dado que los investigadores categorizan constantemente los datos hasta que emerjan los patrones a partir del proceso de categorización (Sandoval, 2002). Las decisiones que lleva a cabo el investigador de acuerdo al modelo propuesto por Glaser y Strauss, se organizan en torno a un proceso circular que hace posible, según Flick (2007:59) la construcción del objeto de estudio el que se puede apreciar en la siguiente figura.

**Figura nº 3: Modelo circular del proceso de investigación**

Se requiere una categorización abierta, elaboraciones preliminares que interpreten los datos obtenidos, la identificación de una categoría núcleo y la escritura de la teoría emergente.

De acuerdo a Strauss y Corbin (2002) la recolección de datos y el análisis de estos, se ligan por medio de la observancia de cuatro criterios centrales:

- Pertinencia
- Efectividad
- Relevancia
- Modificabilidad

Estos criterios orientan al investigador a tener en cuenta que los escenarios elegidos para la observación, influyen en la forma en que la conducta se manifiesta y deben ser considerados en el análisis de datos. Además, es posible que las preguntas de investigación puedan ir cambiando en la medida que el estudio avanza.

En cuanto al proceso de análisis de datos, en la Teoría Fundamentada se procede a la categorización de los datos obtenidos según patrones y

tendencias que se van descubriendo a partir de la lectura detenida de los mismos.

En el proceso de codificación de la Teoría Fundamentada, Sandoval (2002) identifica las siguientes etapas: primero, se realiza la codificación descriptiva o codificación abierta a partir de las transcripciones de las entrevistas, se descubren las categorías que aglutinarán la información que va emergiendo, estos se agrupan por similitud o disimilitud de contenido, identificado con ello, las propiedades teóricas de cada categoría. En segundo lugar, corresponde a la codificación axial y que se lleva a cabo una vez que se han condensado todos los códigos descriptivos y se trata de establecer relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías, se pasa a un mayor nivel de abstracción y es revisado permanentemente para determinar su validez y confiabilidad. Además, se va contrastando con la literatura para generar otras preguntas y problemas de investigación. Finalmente, en una tercera etapa, se ordena la documentación analítica y se organizan los “memos”, buscando alcanzar la saturación del contenido para pasar a elaborar un mapa de las interrelaciones que se dan entre las categorías.

Strauss y Corbin (2002) señalan que en la generación de teoría a partir de la investigación, se dan dos tipos: las teorías sustantivas y las teorías formales. En el caso de la primera, se refiere a áreas sustanciales de investigación: escuelas, hospitales o consumo de droga. En nuestro caso, el saber que construyen los docentes en la escuela municipal. Con respecto a las segundas, se encuentran investigaciones referidas a áreas conceptuales de indagación, como por ejemplo: las organizaciones formales, la socialización, la desviación.

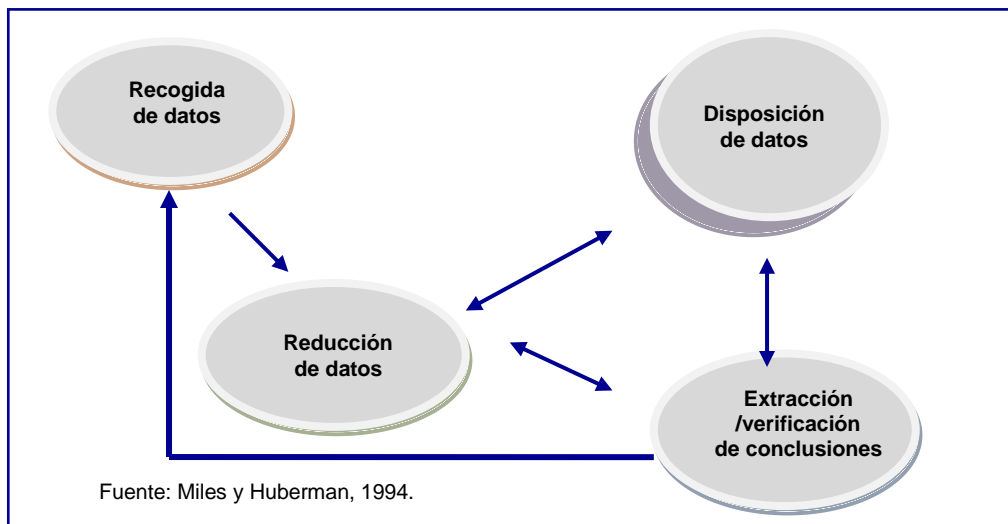
Strauss y Corbin (2002) proponen emplear dos estrategias para desarrollar la Teoría Fundamentada: el método de comparación constante y el muestreo teórico. En la comparación constante el investigador codifica y analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos, en la tabla n° 47 se puede observar este proceso.

**Tabla nº 47: Método de comparación constante**

<b>Etapas</b>	<b>Tipos de comparaciones</b>
1. <b>Compartir incidentes aplicables a cada categoría.</b>	Incidentes – Incidentes /categorías/
2. <b>Integrar categorías y sus propiedades.</b>	Incidentes – Propiedades /categoría/
3. <b>Delimitar la teoría</b>	Categorías – Teoría /saturación/
4. <b>Redactar la teoría</b>	Temas - Teoría

Fuente: Rodríguez, Gil y García (1999).

En el muestreo teórico, el investigador selecciona nuevos casos para estudiar para refinar o expandir los conceptos y teorías desarrolladas. Por tanto, la recolección de datos y el análisis cualitativo asume un carácter interactivo y cíclico (Miles Huberman, 1994) en que los procesos de reducción de datos, estructuración y extracción de conclusiones están interrelacionados y se influyen recíprocamente generando un modelo interactivo de datos, según se puede apreciar en el siguiente diagrama nº 10.

**Diagrama nº 10: Tareas implicadas en el análisis de datos**

Para Buendía, Colás y Hernández (1998), son tres las peculiaridades que definen el análisis cualitativo de los datos y que se puede observa en el diagrama nº 11. Los datos cualitativos son de diverso tipo, grado y nivel de concreción lo que lleva a que las unidades no sean precisas ni constantes por las variadas formas del dato, por otra parte, dada la diversidad de tipologías del

dato hace que su tratamiento sea acorde a ese tipo de dato y, finalmente, existe una estrecha interconexión e interdependencia entre el análisis del dato y los procesos intelectuales teóricos.

**Diagrama nº 11: Rasgos de los datos cualitativos**



Fuente: Buendía, Colás y Hernández (1998).

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), en el proceso de análisis de datos cualitativos se requiere primero que nada darle estructura a estos y para ello, se organizan en unidades, categorías, temas y patrones, recogiendo la experiencia de las personas en su lenguaje y expresiones, encontrándole sentido a los datos teniendo como referencia central el planteamiento del problema de estudio. En el presente estudio, esto se realizó a partir del ordenamiento de las entrevistas por actores, seleccionando las oraciones como unidades de análisis y creando matrices de análisis para cada tópico como se puede observar en los anexos nº 11, 12 y 13.

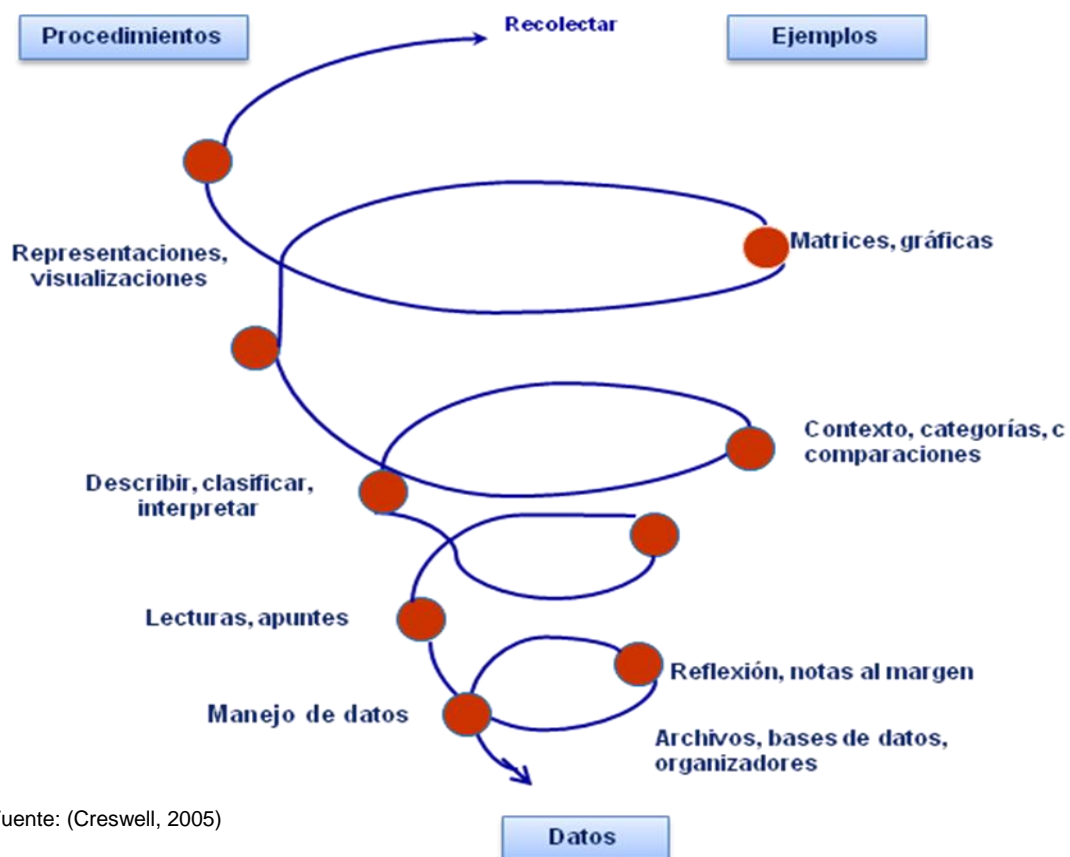
Asimismo, se tuvieron en cuenta los registros y anotaciones de campo que la investigadora realizó durante las entrevistas como otra fuente de datos complementarias y que se recogen en el análisis de los datos. Se presentan algunos ejemplos en los anexos nº 14, 15, 16 y 17.

Como se ha dicho no se trata de un trabajo de análisis en línea recta, sino que implica estudiar cada “*pieza*” del *puzzle*, cada dato en sí mismo y, en relación a los demás de modo que vayan encajando las piezas (Rodríguez, Gil y García, 1999; Hernández, Fernández y Baptista, 2006), al ir buscando deducir

similitudes y diferencias a partir de un esquema emergente. El investigador no se ciñe a reglas específicas, sino que se trata de un proceso intuitivo en que va construyendo su propio análisis con una mayor flexibilidad en la interpretación de los datos, se va avanzando en las tareas analíticas para encontrar categorías iniciales, significados relevantes, patrones, relaciones, hipótesis iniciales y principios de teorías para ir generando sistemas de categorías, significados profundos, hipótesis y teoría.

Creswell (2005), ha formulado un esquema que simboliza el proceso interactivo y de no linealidad que nos parece ilustra muy bien lo que se lleva a cabo en proceso de análisis cualitativo y que puede observar en el diagrama nº 11.

**Diagrama nº 11: Espiral de análisis de los datos cualitativos**

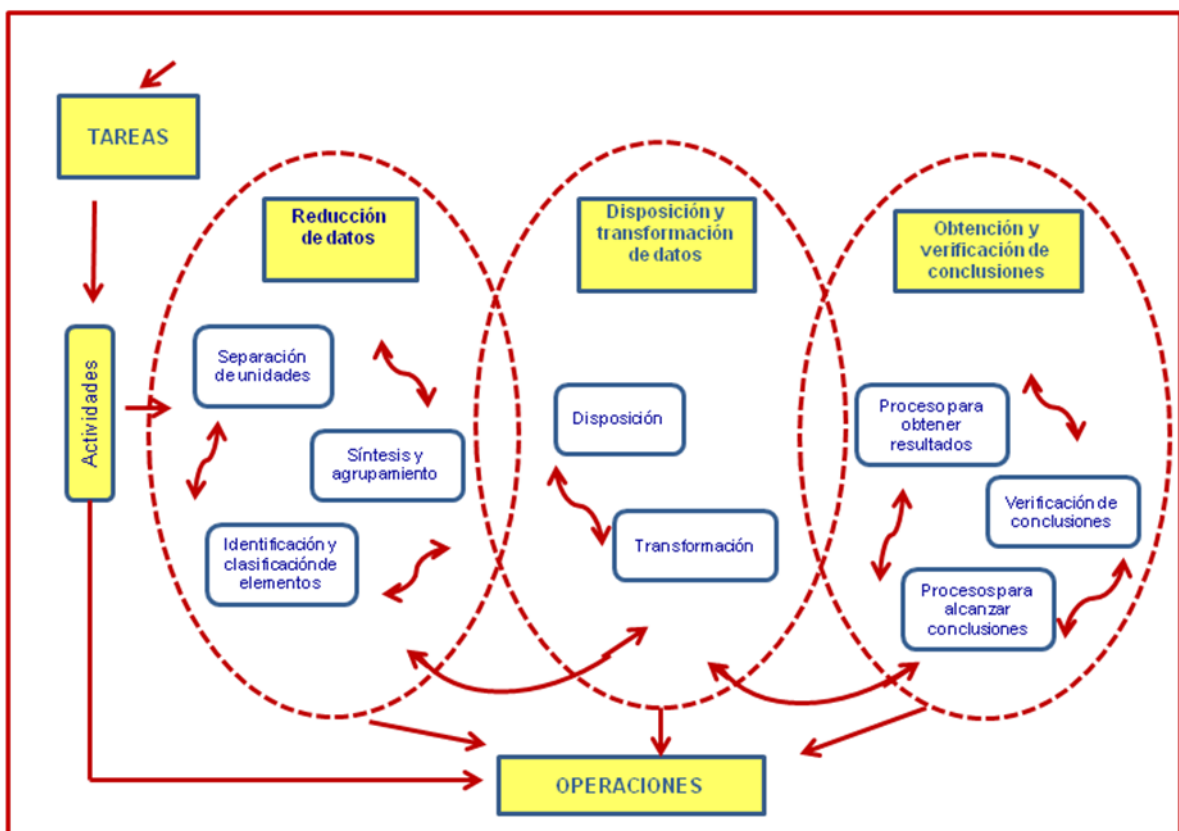


Si bien este esquema permite expresar el carácter no secuencial de las tareas, el que algunas de ellas pueden darse en forma simultánea y representan su interconexión, en opinión de Rodríguez, Gil y García (1999:2006) tiene más

bien un carácter teórico y es necesario explicitar su concreción práctica por medio de actividades diferenciadas que no se dan linealmente, sino que pueden ocurrir simultáneamente y aparecer recurrentemente en el proceso analítico.

En el siguiente diagrama nº 12, se presenta el carácter no lineal del proceso y se simboliza la interconexión que se dan entre las actividades, complementando los pasos anteriores, así se constituye en un referente importante para nuestro análisis cualitativo.

**Diagrama nº 12: Proceso General de Análisis de Datos Cualitativos**



Fuente: Rodríguez, Gil y García (1999).

El proceso llevado a cabo para el análisis de los datos cualitativos de la presente investigación fue de carácter manual y apoyado con el procesador de textos Word. Si bien la investigadora realizó un curso para manejar uno de los programas más usados por los investigadores cualitativos chilenos como es Atlas. ti, sólo se pudo acceder a una versión demostrativa con una duración de



treinta días. El costo de la licencia para un ordenador personal de software como Nudist, Etnograph o Atlas. ti es alto. Si bien actualmente se está ad portas de que la universidad en que trabaja la tesista adquiera varias licencias para apoyar el desarrollo de investigaciones cualitativas.

Si bien esta puede ser una limitante, a la vez se percibió como ventaja la posibilidad de manejar físicamente las entrevistas, tener a la vista varias de ellas y destacar con lápices de colores aquellas textualidades susceptibles de convertirse en una unidad hermenéutica.

En orden las tareas analíticas claves llevadas a cabo fueron separación o segmentación de las unidades de contenido a partir de criterios relacionados con los temas abordados en el estudio y conversacionales para distinguir a los diferentes sujetos participantes en los grupos de discusión. Para llevar a cabo esta tarea se procedió a revisar cada texto transcrito y se dejó un amplio margen a la derecha del texto Word para proceder a la asignación de códigos y categorías como se observa en el siguiente ejemplo.

1 **PROFESOR 1. Gabriel. Liceo La Cisterna.**  
 2  
 3 1. *En el trabajo entre profesores que se lleva a cabo en este establecimiento:  
 4 ¿qué tendencia se da más: un trabajo individual o un trabajo cooperativo  
 5 entre docentes? ¿Por qué?*  
 6  
 7 Se dan las dos tendencias [Tendencias], puesto que yo preparo mi material y  
 8 preparo mi trabajo y lo llevo a cabo [TID].  
 9  
 10 Se da el trabajo cooperativo cuando compartimos nuestras experiencias de  
 11 lo que nos ha resultado y lo que no [Def. trabajo cooperativo docente].  
 12  
 13 Hacemos trabajo interdisciplinario [Def. TCD Interdisciplinario], es decir, si es  
 14 que en Biología se esta viendo la célula, yo adapto la temática de la célula  
 15 a la Unidad de Inglés.  
 16  
 17 Siempre nos estamos apoyando. Si alguien tiene una dificultad...y hasta de  
 18 pulmones, siempre nos estamos apoyando unos a otros [TCD. Apoyo].  
 19  
 20  
 21 2. *¿De qué depende la tendencia a un trabajo más individual o más  
 22 cooperativo entre los profesores? ¿qué papel juegan los factores  
 23 culturales: creencias de los profesores y/o características de los  
 24 profesores?*  
 25  
 26 En todo orden de las cosas se da la afinidad entre colegas, la química  
 27 [Afinidad - Química]. Todo. Digamos a lo que corresponde a las amistades y a la  
 28 interacción [Amistad - Interacción] siempre hay algunos que se llevan mejor con  
 29 otros.  
 30  
 31 Creo que en ese concepto veo al profesor de Lenguaje con el profesor de  
 32 Historia, se llevan bastante bien [Llevarse bastante bien] porque forman grupos por

AT  
Def. TID

Def. TCD

Def. TCD  
Interdisciplinario

Def. TCD  
Apoyo entre docentes.

Afinidad  
Amistad  
Interacción

Llevarse bien  
Grupos por

Una vez identificados y clasificados en la entrevistas los elementos de significado a través de un proceso inductivo o de codificación abierta (Straus y Corbin, 2002). Se procedió al agrupamiento físico de las unidades

hermenéuticas y su reducción, usando matrices como se presentan en los anexos. De esta forma, se fue avanzando progresivamente en la identificación de nuevas categorías o construcción de meta categorías, confirmación de las existentes mediante el muestreo permanente de las unidades hermenéuticas y el abandono de otras. En este proceso fue clave la construcción permanente de representaciones y organizadores gráficos que se concretaron en diversos diagramas que demostraban las conexiones entre categorías y con las meta categorías, así como cuadro con estadísticas resultantes de los datos.

Este proceso permitió ir construyendo las proposiciones que expresan el conocimiento que se va obteniendo sobre el problema en estudio por medio de la comparación constante de estos y de su interpretación, usar metáforas y analogías lo que hizo posible construir una teoría sustantiva sobre este, conectándola con teorías provenientes de otros estudios y llegar a las conclusiones.

#### **2.4.3 El grupo de discusión**

Una vez, finalizado el análisis de los datos provenientes de la entrevista cualitativa, se realizó una última instancia de indagación por medio de la técnica grupo de discusión con la finalidad de ahondar en la comprensión de las situaciones, temas y problemáticas que emergieron de las entrevistas cualitativas a los diferentes profesores dando sentido dentro del contexto en que tienen lugar. Desde la perspectiva fenomenológica el nosotros social, se construye en el propio grupo. Era de interés trabajar con esta técnica por la misma naturaleza del problema de investigación abordado: saber docente compartido en la escuela pública, poniendo en conversación a los profesores situándolos en el terreno de sus prácticas sobre el tema-problema, creando y construyendo un discurso social interpretativo sobre lo posible con sus limitaciones.

El grupo de discusión como se sabe es una técnica que pertenece a la familia de las entrevistas grupales que se inscriben en el discurso social pero que tiene

una especificidad propia y, consiste en “llevar a cabo una confrontación de opiniones, ideas y sentimientos de los participantes en vistas a llegar a unas conclusiones” (Mucchielli, 1978:107), aquí el énfasis está puesto en llegar a un resultado, determinado.

Desde otra perspectiva, se define el grupo de discusión como:

“un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)” (Ibáñez, 1994b:58).

El énfasis radica en un discurso que se confronta a partir de las distintas posturas de los que participan en el grupo, advirtiéndose una diferenciación entre el habla individual y la que se realiza en forma grupal en el que se lleva a cabo una re-construcción del sentido social. Como expresa Ortí (1989:198) se trata de captar “las representaciones ideológicas, los valores, las formaciones imaginarias o afectivas” que predominan en el grupo, lo que permite contar con un material cualitativo sobre percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes (Tójar, 2006).

Para Alonso (1996:8-9) en el grupo de discusión, se explicitan las representaciones sociales, entendidas como:

“formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas, con una orientación práctica permanentemente actualizable, y que determinan la forma común en la que los diferentes grupos humanos constituyen e interpretan la realidad de los otros colectivos”.

La perspectiva anterior, es de nuestro interés, debido a que es en el grupo donde se construye, se resignifican las características y significados propios de las situaciones y contextos que se buscan representar y, se re-visan las certezas sociales que son el reflejo de un determinado colectivo. Consiste, según Delgado y Gutiérrez (1998: 293-294) en: “trazar la topología de ese campo de convergencia imaginario”, sin olvidar que “por ello deje de haber una batalla imaginaria por la posesión del sentido”.

En la realización del grupo de discusión es esencial la preparación, atención y cuidado a la conversación que se desarrolla en un ambiente distendido para que se den los juegos de lenguajes por medio del cual los sujetos exponen sus ideas, expresan sus sentimientos, se escuchan atentamente y se influyen mutuamente al responder a los comentarios e ideas que van surgiendo de la discusión, a partir de la guía no directiva de un moderador experto que coloca los temas propios del estudio que se lleva a cabo.

Por tanto, se trata de un grupo de personas que tienen ciertas características comunes y que se puede ir ampliando a otros informantes clave, a lo largo del estudio atendiendo a los criterios de heterogeneidad y homogeneidad. Grupos que se reúnen con un fin predeterminado proveniente de los objetivos del estudio, en una cantidad que fluctúa entre los 4 y 8 integrantes, con la conducción de un moderador que guía la conversación. De acuerdo a Suárez (2005:26), el grupo de discusión asume ciertas características como se puede observar en la tabla nº 48.

**Tabla nº 48: Características que definen a los grupos de discusión**

<b>Características externas: Preparación</b>	<b>Características internas: Aplicación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tamaño del grupo/número de participantes.</b></li> <li>• <b>Selección de los/las participantes: criterios.</b></li> <li>• <b>Selección de los contextos de investigación.</b></li> <li>• <b>Conocimiento-desconocimiento de los /las participantes.</b></li> <li>• <b>Espacio propio</b></li> <li>• <b>Tiempo propio</b></li> <li>• <b>Existencia-inexistencia del grupo.</b></li> <li>• <b>Captación de los/las participantes.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se requiere responder a una tarea.</li> <li>• Situación discursiva. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se exige una reflexión</li> <li>- Intersubjetividad</li> <li>- Construcción colectiva de significados sociales.</li> </ul> </li> <li>• Metodología <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un artificio</li> <li>- Orientación fenomenológica</li> </ul> </li> <li>• Uso paralelo de la observación, indicadores sociales y fuentes documentales.</li> <li>• Moderación <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación y experiencia profesional.</li> <li>- Técnicas</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: Suárez, 2005: 26

#### 2.4.3.1 Preparación de los grupos discusión

La preparación de los grupos de discusión es una etapa compleja y que requiere de bastante tiempo y energía para captar a las personas que serán parte del grupo y no siempre cuentan con la disposición o los tiempos.

Para constituir los grupos se realizaron muchos contactos telefónicos y personales para concretar la participación de los profesores, finalmente se tuvo que optar como contexto para la discusión la propia escuela debido a razones de factibilidad. Se intentó en variadas oportunidades y durante seis meses concretar las sesiones en la sede de la universidad donde trabaja la investigadora, esto no fue posible porque los profesores/as explicitaron que para ellos implicaba un costo mayor desplazarse hacia otro lugar, su disponibilidad era sólo si las reuniones se hacían en la misma escuela o en otra cercana y dentro de su horario de trabajo. De esta forma, los grupos de discusión se hicieron en diversas escuelas de distintas comunas. Al buscar el espacio de la universidad como sede de los encuentros, se buscaba un espacio neutro que acogiera profesores que si bien más de alguno podría provenir de una misma escuela los colocaba en un escenario distinto para intercambiar ideas, opiniones y experiencias en un ambiente de mayor tranquilidad y confianza sobre temas complejos.

En este sentido comentando los trabajos realizados por Nelson y Frontczak (1988) ante el debate de si los integrantes se han de conocer entre ellos, Suárez (2005:30) se refiere a sus hallazgos cuando señalan que “los grupos de discusión pueden estar compuestos por amigos, parejas o extraños con relativo o escaso impacto sobre la cantidad y calidad de las ideas emitidas en los grupos”. Con esto, la estrategia de los grupos de discusión adopta particularidades que muestran la amplitud de su diversidad y la importancia de validarla en diversos colectivos y contextos en la medida que se cuente con variadas investigaciones

En la presente investigación se optó finalmente como se ha explicado porque los profesores fueran parte de una misma escuela. Se tuvo especial cuidado

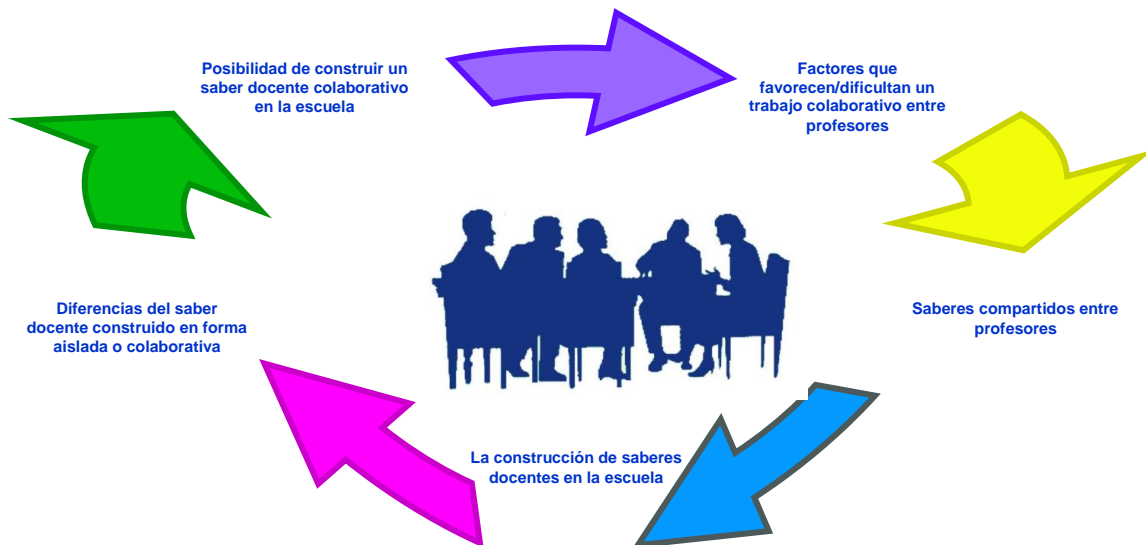
que en el desarrollo de los temas de discusión, de forma que no se presentaran problemas asociados a una menor libertad. En este sentido los participantes se expresaron libremente, dando en muchos casos opiniones totalmente diferentes entre ellos con respecto a los temas tratados, incluso en algunos casos en clara oposición sobre posibilidades y limitantes para construir de forma colaborativa los saberes docentes situando la conversación y el debate, en el entorno laboral que estaban viviendo, se centro la discusión en los espacios, tiempos y orientaciones técnicas que estaban teniendo en sus escuelas.

Para el desarrollo de los grupos de discusión se tuvo en cuenta los objetivos del estudio y los datos surgidos del cuestionario y las entrevistas abordándose a través de preguntas abiertas. El número de preguntas estuvo asociada a las variantes discursivas que se iban dando en torno al problema de investigación a la saturación de ideas, a enfoques y contenidos en el discurso grupal y; a la posibilidad real de absorber los datos que se producían, teniendo presente lo señalado por Delgado y Gutiérrez sobre esta tema (1999:300):

“el número mínimo de grupos de discusión ha de ser siempre dos. No es problema de representatividad, sino de escucha: un solo grupo resulta siempre insuficiente, no porque en él no esté operando “todo” el discurso, sino porque éste no se manifiesta suficientemente para la escucha; no podríamos garantizar la saturación del campo de las diferencias que permite un texto más “polifónico” y, por consiguiente, una escucha más completa. En el extremo opuesto, un número elevado de grupos, no sólo aumenta la redundancia en proporción muy superior a la información nueva que cada uno produce, sino que, principalmente, dificulta enormemente la escucha”

En los anexos n° 18 y 19, se encuentra el guión usado por la moderadora en cada sesión de los grupos de discusión con algunas impresiones de una de las experiencias con los grupos.

Los tópicos abordados en las sesiones de discusión se presentan en el diagrama n° 13.

**Diagrama nº 13: Tópicos discutidos en los grupos de discusión**

La creación de un ambiente de confianza y relajado fue fundamental para crear las condiciones para el diálogo y la exposición de las diferentes visiones y realidades. Para ello, se dedicó un tiempo a comentar el sentido del estudio y para aclarar la finalidad, explicitando que no se trataba de una evaluación del trabajo de los profesores ni de la gestión de los directivos.

El estudio se presentó como parte de los intereses y preocupaciones que tiene la universidad en la que se desempeña la investigadora. Las sesiones se llevaron a cabo en las salas de clases con la disposición adecuada para el trabajo que se realizó, en un horario en que los estudiantes no estaban. En algunos casos, las reuniones se hicieron en la sala de educación diferencial o en la biblioteca, todos espacios alejados de las oficinas de directivos y con las condiciones que aseguraban no tener ninguna interferencia que distrajera a los profesores.

Las sesiones se grabaron completamente, previa autorización de los profesores. El tiempo de duración de los grupos de discusión fluctuó entre los 60 y 90 minutos, variabilidad que dependió fundamentalmente del proceso de saturación de ideas y opiniones de los grupos, dado que fueron pequeños, 4 a 5 integrantes, lo que permitió que todos los integrantes participaran y fueran

pasando progresivamente de la fase de exploración de las ideas, al intercambio y acogida educada de las diferencias para pasar al debate y diferenciación ante los tópicos que se planteaban.

#### **2.4.3.2 Participantes de los grupos de discusión**

Como se mencionó, se optó por grupos de discusión reducidos, compuesto por 4 a 5 participantes y en un espacio que facilitara la conversación, que todos pudieran participar opinando y debatiendo las ideas sobre los temas propuestos en que la propia investigadora que ejerció como moderadora.

En la selección de los participantes se buscó combinar criterios de heterogeneidad como: diversidad de edades, sexo, formación inicial y continua, años de experiencia y especialidad de enseñanza de forma que aportara con una cierta diversidad discursiva lo que: “aumenta la amplitud de perspectiva y posiciones, y aporta mayores posibilidades a la construcción del material discursivo que se genere en el grupo” (Suárez, 2005: 28).

En nuestro caso es necesario señalar que no siempre fue posible contar con profesores hombres en cada grupo, debido a la baja proporción de estos en la enseñanza básica y por las posibilidades de combinar los horarios con los otros maestros. En relación al criterio de homogeneidad, esto venía dado por el perfil buscado en el estudio: profesores/as de enseñanza básica de escuelas municipales de algunas comunas con niveles de complejidad media y alta y; con una calidad de la educación media-baja. Fueron seleccionadas aquellas comunas en las que no se había realizado ningún trabajo de campo anteriormente con las técnicas del cuestionario y entrevista cualitativa de forma de ampliar el rango de diversidad comunal.

Por tanto, la estrategia para acceder a las escuelas municipales fue por medio del contacto directo con algunos directivos que realizan cursos de postgrado en la universidad de la investigadora. Se les solicitó consultar con sus profesores la posibilidad de participar en una reunión de trabajo para explicarles la



finalidad del estudio y la invitación a participar en el grupo de discusión. La selección de los profesores participantes se hizo a partir de los siguientes criterios.

- Profesor de educación básica.
- Llevar a los menos 2 años trabajando en el establecimiento.
- Tener horario igual o superior a la media jornada de trabajo.
- Desempeñarse en diferentes ciclos de educación básica.
- Ser de distintas asignaturas
- No tener cargo entre los profesores.
- Dispuestos a participar en la reunión.
- Un máximo de ocho.

En la siguiente tabla nº 49, se presenta la caracterización de los grupos de discusión.

**Tabla nº 49: Grupos de discusión y procedencia**

Grupo	Comuna	N° participantes		Rango de años experiencia	Ciclo	Asignaturas
		Mujeres	Hombres	Tramos		
<b>GD1</b>	Independencia	5	-	24 a 33	1° - 2°	Lenguaje Tecnología Ciencias Naturales
<b>GD2</b>	Pedro Aguirre Cerda	5	1	6 a 24	5° - 8°	Historia Matemáticas Lenguaje Tecnología
<b>GD3</b>	Independencia	3	1	4 a 16	5° - 8°	E. Física Ciencias Naturales Lenguaje Matemáticas
<b>GD4</b>	Pedro Aguirre Cerda	1	4	4 a 20	5° - 8°	Matemática Tecnología Artes Musicales Ingles Química
	Sub-total:	14	6			
	<b>Total participantes:</b>	<b>20</b>				

### 2.4.3.3 Análisis de los datos

Como se ha descrito los datos se obtuvieron de forma progresiva de tres fuentes: entrevistas cualitativas, grupos de discusión y notas de campo. A partir de los primeros datos obtenidos, estos se fueron revisando desde una perspectiva reflexiva, crítica y creativa, realizando a su vez, comparaciones constantes de durante todo el transcurso de la investigación. La información que iba surgiendo se sometía a un proceso de indagación inductiva para capturar su significado y relacionarlo con el problema planteado y los objetivos de la investigación. De esta forma, se fue construyendo progresivamente una Teoría Fundamentada a partir de los hallazgos encontrados.

Para efectos de síntesis del proceso, estos se agruparon a partir de las tareas de transcripción de entrevistas y revisión con el respaldo de la grabación y de las notas de campo, organización de los datos según actores y técnicas de recolección de datos, inicio del proceso analítico a partir de las siguientes actividades:

- Identificación de las unidades de significado y segmentación de datos singulares.
- Asignación de categorías y códigos.
- Descripción y conceptualización de las categorías (primer nivel de codificación)
- Agrupación de categorías codificadas en temas por medio de la comparación constante de unidades de análisis, relación entre las categorías, ejemplificación de temas y relaciones con las unidades de análisis (segundo nivel de codificación).
- Generación de teorías, hipótesis y explicaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Colás y Buendía, 1998).

Dicho de otra forma, el proceso de análisis se adecuó a las fases descriptiva, relacional y selectiva de los datos (Sandoval, 1996) para adentrarse en la

comprensión en profundidad de los escenarios y personas que se estudiaban (Strauss y Corbin 2002).

Se privilegió el análisis *émico*, entendido como aquel que se realiza a partir de las categorías de significados que los propios sujetos estudiados señalan y que se les denomina como conceptos de primer orden, distinto de un análisis *ético* en que los investigadores aplican sus conceptos de segundo orden para entender la conducta de las personas en estudio (Taylor y Bogdan, 1996:162) y que para Schütz (1984) constituyen: “constructos de los constructos elaborados por actores de la escena social”.

La interpretación de los constructos de la investigación se hizo por medio de la codificación de los datos, proceso que se lleva a cabo para “representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Es el proceso por el que se construyen “teorías”. (Strauss y Corbin, 2002:57). Concretamente, se trata de: “una abreviatura o símbolo aplicado a un segmento de información (frase, párrafo, etc.) de diversa índole” (Colás y Buendía, 1998:272).

Sobre la base de hacerle preguntas al texto que surgía de los discursos sobre lo que estaba ocurriendo en la situación, así como a las interacciones que se estaban dando en la situación descrita, se procedió a construir códigos cercanos al texto, línea por línea como unidad de análisis para después ir avanzando hacia otros más abstractos (Flick, 1997). Se llevó a cabo un proceso de segmentación de los datos y de clasificación de las unidades de significado para asignarles conceptos, es decir, códigos, esta tarea de interpretación se denomina codificación abierta. Este proceso se hizo en forma manual y la matriz con que se trabajó, se encuentra en el Anexo n° 20.

El paso siguiente fue revisar los códigos, agrupándolos en torno a categorías relacionadas con las preguntas relevantes de la investigación. Las categorías que surgían se expresan en códigos más abstractos.

De acuerdo a Flick (1997), existen dos fuentes posibles para etiquetar los códigos: los que provienen de conceptos propios de la ciencia social y que denomina como códigos construidos y; los que provienen de las propias expresiones de los entrevistados y que se denominan como código *in vivo*. En nuestro caso trabajamos con ambos, cautelando que los primeros no perdieran la cercanía con las textualidades. Avanzando y retrocediendo en el proceso de interpretación de las propiedades y dimensiones de las categorías para ir definiendo con mayor precisión su contenido e ir así, identificando los conceptos que son la base de la Teoría Fundamentada.

A partir del proceso de codificación abierta, se procedió a identificar aquellas categorías que presentan mayores posibilidades de ajuste con las textualidades y proporcionan pistas de significado sobre el problema de investigación, es lo que algunos autores denominan categorías axiales o de orden más teórico que agrupan categorías o códigos descriptivos de orden inferior (Salinas, 2002).

Strauss y Corbin (2002), por otra parte, proponen un paradigma de codificación que permite formular relaciones entre categorías y subcategorías y contribuye a clarificar las relaciones de un fenómeno con sus causas, consecuencias, contexto y condiciones. Además que visibilizan las estrategias que los sujetos usan en relación al tema–problema que se estudia. Lo que se busca es nombrar las relaciones potenciales y facilitar las estructuras de relaciones entre conceptos y categorías presentes en el problema estudiado (Flick, 1997).

En la siguiente tabla n° 50, se presentan las categorías preliminares con que se trabajó en el estudio.

**Tabla nº 50: Categorías preliminares para la investigación.**

Forma de trabajo entre docentes	Tendencias: trabajo individual o colaborativo entre docentes.
	Factores y condiciones
Saber pedagógico en uso	Tipo de saber según estilo de trabajo docente.
	Características del saber pedagógico según estilo de trabajo docente.
	Factores que facilitan u obstaculizan un saber construido en forma cooperativa entre docentes.
	Preferencia docente por un tipo de saber según forma de trabajo entre docentes.

Posteriormente se fueron construyendo las asociaciones conceptuales que emergían desde la codificación axial para identificar los conceptos centrales que emergían.

El grado de precisión conceptual como indica Elliot (1997), está relacionado con los propósitos con los que se emplean esos conceptos. En este sentido, es iluminadora la distinción que realiza Blumer (1970) sobre dos tipos de conceptos: los conceptos definidores, aquellos que se refieren a: “lo que es común a una clase de objetos, con la ayuda de una definición clara en relación a los atributos o aspectos demarcadores”. Apuntan a lo que hemos de observar. Los conceptos sensibilizadores en cambio, “carecen de la especificación de los atributos o aspectos demarcadores y; por consiguiente, no permiten, que el usuario se encamine directamente al caso individual y a su contenido relevante”. Proporcionan más bien una referencia general y de orientación para acercarse a la realidad empírica a observar.

Para Elliot los conceptos definidores ayudan al desarrollo de generalizaciones predictivas fiables y, los conceptos sensibilizadores contribuyen a captar las situaciones particulares en la que se desenvuelven los docentes y la comprensión del modo específico de cómo se da en la práctica.

El uso de los conceptos sensibilizadores lleva necesariamente a una interacción entre lo particular y lo general, que asume las siguientes características de acuerdo a Elliot (1997:28-29):

“Sólo puede comprenderse un caso concreto estudiando las características que tengan en común con otras situaciones y, paradójicamente, sólo podemos entender lo que las situaciones tienen en común mediante el estudio de los casos particulares”.

Los conceptos definidores se pueden comunicar mediante una definición operacional que describa el contenido empírico de este, esto corresponde a una conceptualización “vacía”, dirá Elliot, porque corresponden sólo a constructos mentales que pueden o no estar presentes en la realidad y la tarea es descubrir si las propiedades específicas existen.

“Sólo podemos comunicar por completo una teoría a través de un enunciado formal que es comprensible si se conoce el significado de los términos mediante los que se expresa” (1997: 29).

Los conceptos sensibilizadores no son simples constructos mentales, sólo se pueden desarrollar según Elliot a través de la experiencia concreta y del estudio de casos. Nosotros denominamos como un colectivo que ha experimentado ejemplos del concepto, lo “que permite a los demás efectuar la generalización a partir del caso a su propia experiencia, de tal manera que aumente su comprensión e ilumine esa experiencia” (1997:29).

Entre conceptos sensibilizadores y sentido común existe conexión; los conceptos sensibilizadores son descripciones y su sentido proviene de un universo de experiencia común y estos son los conceptos de sentido común.

Al definir los conceptos sensibilizadores no buscamos tomarlos como predefinidos y darnos por satisfechos por su plausibilidad (Blumer, 1970), o se convierta en un estereotipo vago con los que se busca medir el mundo real (Elliot, 1997), en contraste con la realidad específica, la idea es que estos conceptos sensibilizadores es que desde la realidad compartida por los

profesores se comprueben y se mejoren las conceptualizaciones de sentido común referidas a esa experiencia real.

### **3. Criterios de rigor científico**

Uno de los principales desafíos que tiene una investigación una vez finalizada, según Strauss y Corbin (2002:287) se refiere a “¿cómo juzgar el mérito de este trabajo?”, especialmente en relación a su calidad y credibilidad científica que conlleva evaluar el proceso de ejecución de la investigación y, cuán bien están fundamentados los hallazgos. Esto cobra mayor fuerza en las investigaciones cualitativas sospechosas de no ser tan fiables y válidas en sus resultados.

Los criterios más comunes adoptados para juzgar el mérito de una investigación son: la credibilidad y la validez y provienen del paradigma positivista.

Una primera definición de la credibilidad de una investigación, se refiere a dos ámbitos: interno, que se refleja en ser “estable, segura, congruente, igual a sí misma en distintos tiempos y previsible y; cuando varios investigadores al estudiar la misma realidad concuerdan en sus conclusiones” (Martínez Miguélez, 2006) y; el otro, externo, se refiere a cuando otros investigadores diferentes encuentran resultados similares en tiempos distintos o situaciones. Esto parece difícil de aceptar en estos tiempos ante el reconocimiento de encontrarnos ante una sociedad con crecientes cambios que experimentan individuos, colectivos y entorno. Una clásica expresión se refiere a que ni siquiera esto es posible aplicarlo con certeza a fenómenos naturales: “nadie se baña dos veces en el mismo río” (Heráclito). Por tanto, la confiabilidad interna se tiene que buscar bajo otros dispositivos que la aseguren.

Para Goetz y LeCompte (1988), es necesario resolver el desafío de hacer creíble un estudio en cuanto a que un investigador externo llegue a los mismos descubrimientos sobre la situación o elaboraría los mismos constructos en un escenario similar (fiabilidad externa) y, al grado en que un segundo

investigador teniendo los constructos elaborados previamente, ajustaría sus datos acorde al estudio original (fiabilidad interna).

La fiabilidad se relaciona con la replicabilidad de los hallazgos de una investigación, la validez se centra en la exactitud o ajuste con la realidad o situación estudiada. Al igual que la confiabilidad la validez es tanto interna como externa. La validez interna se refiere a si las categorías conceptuales tienen los mismos significados para los participantes y para el observador, son compartidas. La validez externa alude a la comparabilidad de los resultados obtenidos con otros y al grado en que el diseño de investigación empleado es compatible para otros investigadores.

Por tanto, es necesario resignificar estos criterios para la investigación cualitativa dado que se presentan serios obstáculos para la fiabilidad por las razones que Rodríguez, Gil y García (1999:284) exponen:

“el carácter único, idiosincrático e irreplicable de las situaciones estudiadas, el modo creativo y artístico en que se suelen presentar los informes y los modos particulares de trabajar, que de acuerdo con su formación posee cada investigador.”

Existe un cierto consenso en considerar como criterios para evaluar la calidad científica de una investigación cualitativa en torno a los propuestos por Guba, (1981) como una fórmula alternativa a las concepciones tradicionales de confiabilidad y validez y; que hemos considerado como criterios a cautelar de rigor científico en la presente investigación:

- Credibilidad o valor de verdad
- Transferibilidad o aplicabilidad
- Dependencia
- Confirmabilidad

### **3.1 Credibilidad o valor de verdad**

Asociada a la validez interna de la investigación la credibilidad consiste haber captado y recogido los significados, experiencias y conceptos de los



participantes, con respecto a aquellas cuestiones relacionadas con el problema de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Según Flick (2007:238) se trata de corroborar: “si el investigador ve lo que piensa que ve”, o dicho de otra forma, tiene que ver con la confianza en la veracidad de los hallazgos de la investigación y que Rodríguez, Gil y García (1999) definen como la existencia de “isomorfismo” entre estos hallazgos y las percepciones de los sujetos.

La forma en que se abordaron las amenazas a este criterio en la investigación realizada, se presentan a continuación en la tabla nº 52 con las acciones de resguardo llevadas a cabo.

**Tabla nº 51: Acciones para resguardar la credibilidad de la investigación**

Dificultades o amenazas	Resguardos
<b>Influencia del investigador en las conductas de los participantes.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Visitar previamente a los entrevistados y crear un clima de confianza.</li> <li>– Presentar el estudio desde la necesidad de aportar a la formación inicial de profesores.</li> <li>– Abordar las posibles resistencias (evaluación, venir de parte de los administradores educacionales) identificando el rol de la investigadora desde la academia.</li> </ul>
<b>Tendencias y sesgos en los participantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Triangular con diversas fuentes: consulta a otros actores sobre las experiencias y valoraciones que se asignaban a los constructos planteados (jefes UTP y directores).</li> <li>– Triangular las metodologías: aplicación de técnicas cualitativas (entrevistas individuales y grupos de discusión) y cuantitativa (cuestionario) para abordar los temas.</li> <li>– Triangular los datos con diferentes teorías y enfoques sobre el tema.</li> </ul>
<b>Tendencias y sesgos del investigador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vigilancia epistemológica para cautelar creencias y opiniones.</li> <li>– Revisión de los instrumentos por jueces expertos.</li> <li>– Considerar importante toda la información proporcionada.</li> <li>– Igualdad en la valoración de todos los informantes.</li> <li>– Revisión constante de evidencias a favor o en contra de los datos encontrados.</li> </ul>

- Muestreo permanente de casos para alcanzar la saturación.

### 3.2 Transferibilidad o aplicabilidad

El resguardo de la transferibilidad del estudio, dice relación con la posibilidad de aplicar los resultados de la investigación a otros sujetos y contextos y se relaciona con la validez externa. Aquí no se trata de generalizar los resultados por su carácter irreplicable, sino de buscar algún tipo de transferencia o aplicabilidad a contextos similares, según Rodríguez, Gil y García (1999) y que, puedan llevar a cabo otros investigadores o interesados en el tema de estudio. Se trata de proporcionar los conocimientos que faciliten y apoyen la interpretación, comprensión y posibilidad de estudiar otro contexto similar. Apunta a aprovechar la experiencia y el conocimiento desarrollado en anteriores procesos de investigación (Pérez Gómez, 1998).

En la tabla nº 52 se presentan las principales acciones para resguardar este criterio de rigor científico propuestos por Goetz y LeCompte (1988).

**Tabla nº 52: Acciones para resguardar la aplicabilidad de la investigación**

Dificultades o amenazas	Resguardos
Aplicabilidad de los constructos o postulados a otro contexto similar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fundamentos y constructos teóricos derivados del conocimiento existente sobre el tema.</li> <li>– Identificación y descripción más importantes de los datos para que puedan compararse con otros similares.</li> </ul>
Diversidad de características de la población y del escenario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Descripción de los criterios de selección de los participantes y de sus características así como del escenario de indagación elegido: escuela municipal.</li> <li>– Muestreo deliberado para alcanzar los informantes claves.</li> <li>– Elaboración de constructos a partir de los datos aportados por los profesores de distintas escuelas.</li> <li>– Recolección de abundantes datos para contar con suficiente información.</li> <li>– Descripciones detalladas para determinar el grado de correspondencia con otros contextos.</li> </ul>

### 3.3 Dependencia o consistencia

Hace referencia a la posibilidad de obtener los mismos resultados al replicar la investigación con sujetos y contextos similares (Rodríguez, Gil y García, 1999). La dependencia alude a la estabilidad de los resultados y al conocimiento de los factores que estarían explicando la variabilidad que se presente al replicar el estudio. Tiene también relación con la consistencia lógica y rigor de los datos y conclusiones provisionales para lo que es necesario el uso de distintos procedimientos metodológicos que permitan identificar las distintas perspectivas de los participantes, a partir del contraste continuo de las referencias teóricas con los registros diversos de la realidad (Pérez Gómez, 1998).

Los resguardos llevados a cabo en la investigación para cumplir con el criterio de asegurar la calidad de la investigación son presentados en la tabla nº 53 y, se basan en las aportaciones hechas por Rodríguez, Gil y García (1999) sobre este criterio.

**Tabla nº 53: Acciones para resguardar la dependencia o consistencia de la investigación.**

Dificultades o amenazas	Resguardos
<p><b>Estabilidad de los datos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de métodos solapados o triangulación de instrumentos para conferir si se logran los mismos datos (entrevista individual y grupo de discusión, cuestionario).</li> <li>- Replica paso a paso para asegurar la fiabilidad de los procesos metodológicos más importantes seguidos para la recolección de los datos.</li> <li>- Especificación del contexto en que se obtuvieron los datos.</li> <li>- Registros acucioso de los datos por medio de grabadora de alta calidad auditiva, memoria para guardar archivos, con puerto USB para conectar al computador y hacer transcripciones textuales usando tablas discursivas con el procesador Microsoft Word 2007.</li> <li>- Verificación de la correspondencia entre registros computacionales y grabaciones para cuidar el correcto registro de todos los datos.</li> <li>- Revisión de las respuestas a través de preguntas similares para chequear la consistencia.</li> <li>- Bitácora permanente en la que se establecen pistas de revisión de los datos, contextos, sujetos estudiados y apreciación de la investigadora.</li> </ul>

- Organización y presentación de los datos de forma que puedan ser útiles a otros investigadores.

### 3.4 Confirmabilidad

Conocido este criterio también como credibilidad o neutralidad tiene que ver con la minimización de los sesgos y tendencias del investigador, con rastrear los datos en su origen y en la lógica utilizada para interpretarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En la tabla nº 54, se pueden observar las acciones llevadas a cabo para atender a este criterio de rigor científico.

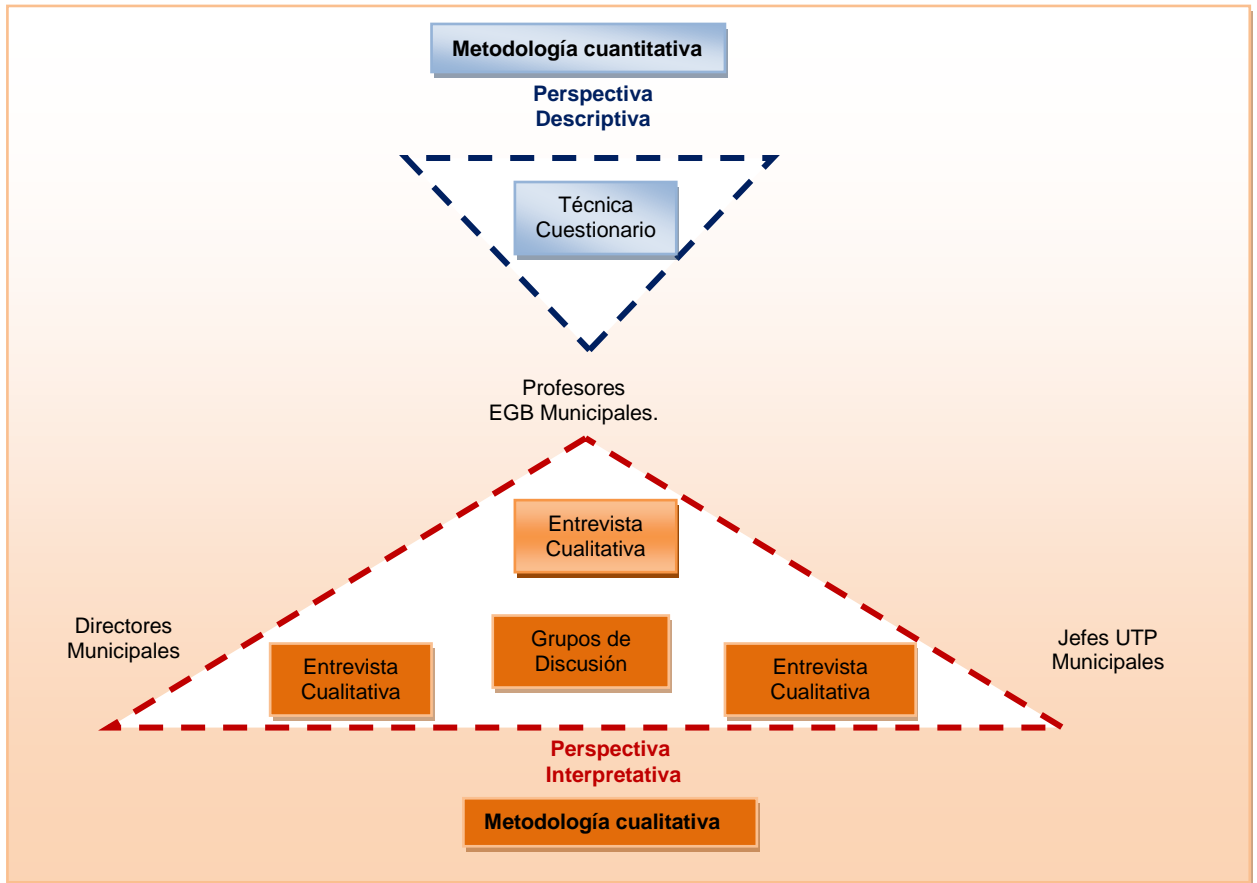
**Tabla nº 54: Acciones para resguardar la confirmabilidad de la investigación.**

Dificultades o amenazas	Resguardos
Sesgos provenientes del investigador	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Empleo de diversas estrategias de triangulación de los datos.</li> <li>– Proceso permanente de revisión de las interpretaciones anclándola en los datos obtenidos.</li> <li>– Comunicación de los supuestos epistemológicos de los que parte la investigadora y en base a los que formula las interrogantes y analiza los datos de estudio.</li> </ul>

En síntesis, el énfasis está en poner vigilancia en la calidad del dato obtenido, los principios organizadores de la teoría y la coherencia lógica del todo y del análisis como un medio (Morín, 1982) para hacer visible la mirada de los participantes sobre las situaciones abordadas en el estudio.

A continuación, se presenta una síntesis gráfica del proceso de triangulación llevado a cabo en esta investigación por medio del diagrama nº 14, siguiendo a Taylor y Bogdan (1996) que hace suya la ya clásica definición de Denzin (1978) y de Patton (1980) de que la triangulación es la combinación en un estudio único de distintos métodos, fuentes de datos y de teorías y enfoques relacionados con el tema.

Diagrama nº 14: Proceso de triangulación llevado a cabo en la investigación





## CAPITULO IV. ANALISIS DE LOS DATOS

### A. Análisis cuantitativo

La primera aproximación al tema problema de estudio se hizo desde una perspectiva cuantitativa con el objetivo de indagar acerca de las características que asumen las relaciones e intercambios que realizan los profesores en la escuela en torno a sus saberes. Por tanto, se presentan y comentan a continuación los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario cuantitativo, se describen las formas de trabajo más recurrentes e institucionalizadas en que los profesores se encuentran para presentar, compartir y construir saberes, sus actitudes ante esas instancias, valoración de esas instancias como espacio colaborativo o de equipo y proyecciones en torno a prácticas colaborativas en torno al trabajo docente.

Como se presentó en el capítulo sobre metodología, el cuestionario estuvo configurado por 31 preguntas cerradas y 5 abiertas y, una Escala Likert de 61 ítems que se presentan en el Anexo nº 5. En su respuesta participaron un total de 152 profesores, sin embargo, el número final de participantes fue de 137, dado que se eliminaron 15 cuestionarios por presentar problemas en la coherencia de las respuestas.

Dado que el cuestionario tenía como finalidad indagar acerca diversos tópicos relacionados con las características y condiciones formales en las que los docentes llevan a cabo el intercambio de saberes, las tendencias que existen hacia una relación más bien colaborativa o aislada entre ellos y, la valoración que le otorgan al intercambio de saberes, se elaboraron ítems en torno a tres dimensiones para indagar en torno a lo señalado y, fueron las siguientes:

1. Condiciones sociales y evaluación de las instancias formales en que los docentes intercambian su trabajo pedagógico.
2. Disposición y valoración en torno al trabajo colaborativo entre docentes.

### 3. Tipo de saber docente que los docentes intercambian.

En primer lugar, presentan las características del grupo de profesores participantes en esta etapa del estudio: comuna de procedencia, edad, sexo, formación inicial y, antecedentes laborales de los profesores. En segundo lugar, se describen el tipo y valoración de las instancias para el intercambio entre docentes, evaluación de las condiciones en que se dan esos intercambios y; la disposición a trabajar colaborativamente e intercambiar saberes docentes en el contexto del trabajo cotidiano de la escuela.

Además, se presentan los resultados de la Escala Likert considerando las seis dimensiones que se obtuvieron una vez, realizada la validación de esta. Y, para lo cual se realizó un procedimiento multivariado, denominado análisis factorial. De esta forma, se identificaron las dimensiones empíricas con sus correspondientes ítems asociados a un trabajo colaborativo entre docentes.

El análisis factorial identificó las siguientes dimensiones relevantes asociadas al trabajo colaborativo para compartir saberes docentes:

1. Trabajo en equipo
2. Responsabilidad compartida
3. Promoción y valoración del trabajo colaborativo
4. Calidad de la comunicación, espacios y recursos
5. Planificación y proyección del trabajo en conjunto.

El trabajo colaborativo que los docentes llevan a cabo para compartir saberes, se describe a partir de las instancias formales existentes en la escuela: reuniones de nivel, ciclo, departamento y consejo de profesores. También se presentan los resultados con respecto a la evaluación que hacen a las condiciones en que intercambian y comparten sus saberes docentes.

Se comentan preferentemente aquellas variables independientes asociadas al trabajo colaborativo para compartir saberes que presentan diferencias significativas de acuerdo con el estadístico Chi<sup>2</sup>. Es importante señalar que la mayor parte de las asociaciones observadas son válidas solo para el grupo de



estudio. Sin embargo, los resultados se pueden interpretar como tendencias que pueden orientar el diseño de otros instrumentos que indaguen con mayor profundidad sobre los tópicos abordados en el estudio.

## **1. Antecedentes de los entrevistados**

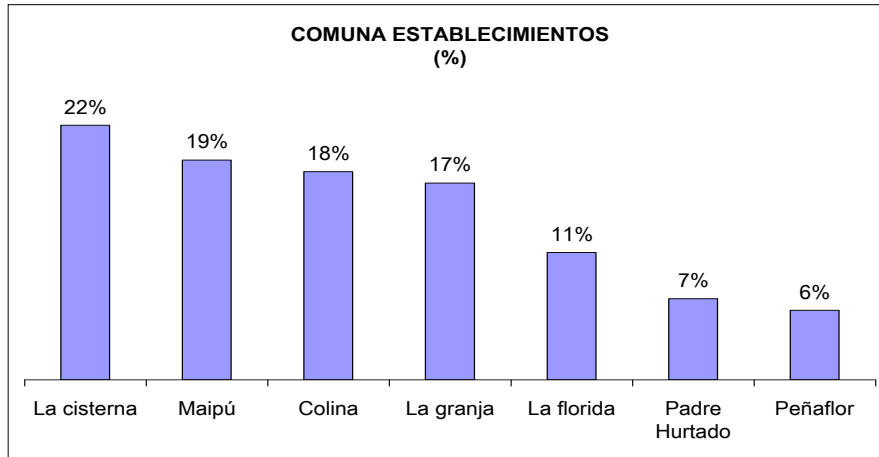
El grupo de estudio quedó compuesto finalmente por un total de **137 docentes**, dado que se desecharon 15 cuestionarios por presentar inconsistencia en sus respuestas. El grupo se compone de hombres y mujeres, que se desempeñan como profesores de primer y segundo ciclo de Educación General Básica, de escuelas municipales de siete comunas de la Región Metropolitana (Santiago, Chile).

### **1.1 Comunas de procedencia**

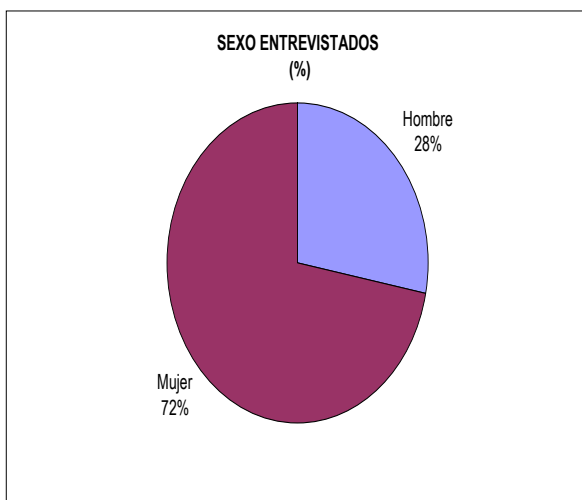
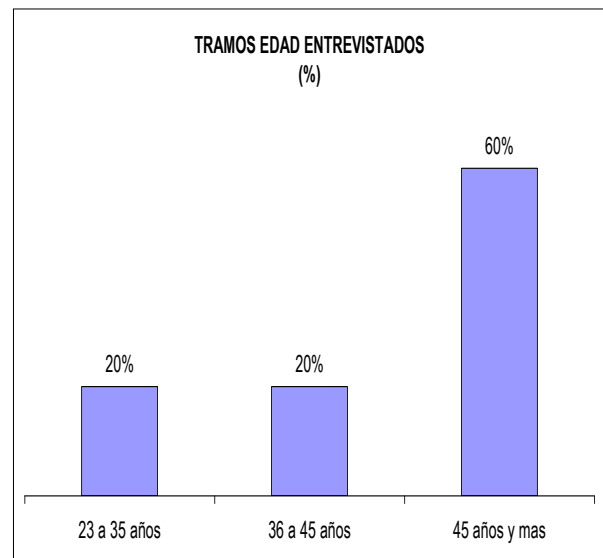
Las escuelas cuyos docentes participaron en este estudio, se encuentran ubicadas en siete comunas de la ciudad de Santiago siendo estas: Colina, La Cisterna, La Florida, La Granja, Maipú, Padre Hurtado y Peñaflo.

Se trata de comunas en que la mayor parte de la población se encuentra en un nivel socioeconómico medio y bajo. Dado que cuentan con un porcentaje relevante de hogares clasificados en los intervalos 2 (bajo bienestar y acceso a algunos servicios básicos) y, 3 (acceso a todos los servicios básicos), según el modelo de clasificación socioeconómica de Hogares de Chile (INE 2005). Se trata, además de comunas con niveles relativos de pobreza que fluctúan entre un 9% y un 15%.

Las comunas de procedencia de los docentes que respondieron el cuestionario, corresponde a municipios de alta y media complejidad con respecto a sus indicadores educacionales y, con resultados escolares medios, mínimos e insuficientes, acorde al ranking de complejidad en que se sitúan los municipios (Gallego, F., y Seebach, C., 2007). Los datos se presentan en el Gráfico nº 3.

**Gráfico n° 3: Comuna de las escuelas****1.2 Edad - sexo**

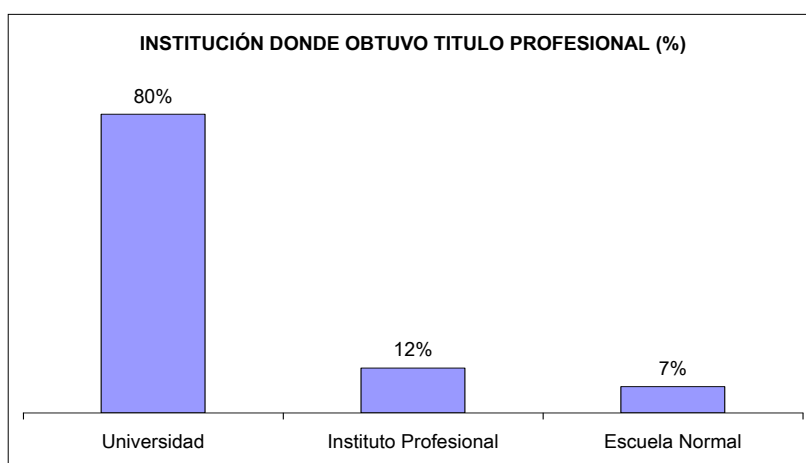
En relación a las características demográficas del grupo de estudio, este se compone principalmente de profesoras mujeres (Gráfico n° 4) y, con respecto a la edad, están en una igual o superior a los 45 años. El promedio de edad del grupo, corresponde a 47 años, siendo el mínimo 23 y el máximo 64 años (Gráfico n° 5).

**Gráfico n° 4: Sexo entrevistados****Gráfico n°5: Edad entrevistados**

### 1.3 Formación inicial

En relación con la institución donde estos docentes se formaron y obtuvieron su título profesional, se observa que la gran mayoría de ellos estudió en universidades. Solo un 12%, obtuvo su título en un Instituto profesional y, un pequeño grupo se formó en una Escuela Normal (7%), situación que corresponde a los profesores de mayor edad dado que éstas se cerraron en 1975 (Gráfico nº 6).

**Gráfico nº 6: Institución formadora**

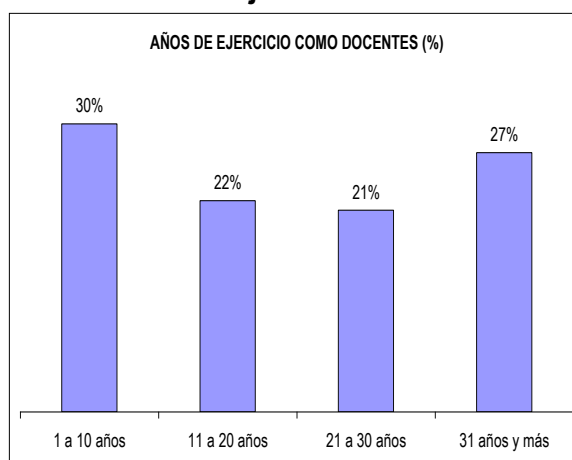


### 1.4 Años de ejercicio docente

A pesar de la relativa homogeneidad en las edades de los encuestados, se aprecia una amplia dispersión en relación con los años que estos llevan ejerciendo como docentes.

En tal sentido, encontramos docentes con distintos niveles de experiencia. El promedio de años de ejercicio docente, es de 20 años, con un mínimo de 1 y, un máximo de 43

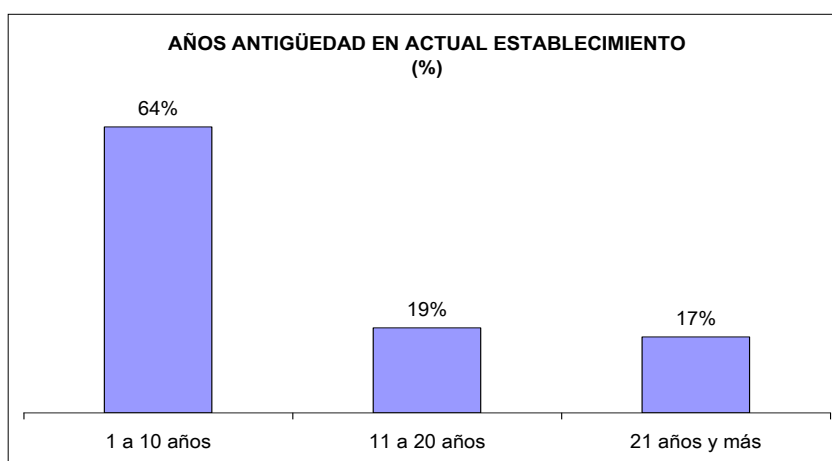
**Gráfico nº 7: Años de ejercicio docente**



años. La desviación estándar corresponde a 12 años lo que confirma la amplia variabilidad observada en relación con la experiencia profesional de los encuestados (Grafico n° 7).

Por otro lado, la mayoría de los encuestados lleva trabajando 10 años o menos en el actual establecimiento (64%), con menos casos que demuestran una permanencia mayor a 20 años. El promedio de años de antigüedad es de 11 años, siendo 1 el mínimo y 38 el máximo (Grafico n° 8).

**Grafico n° 8: Antigüedad en establecimiento**

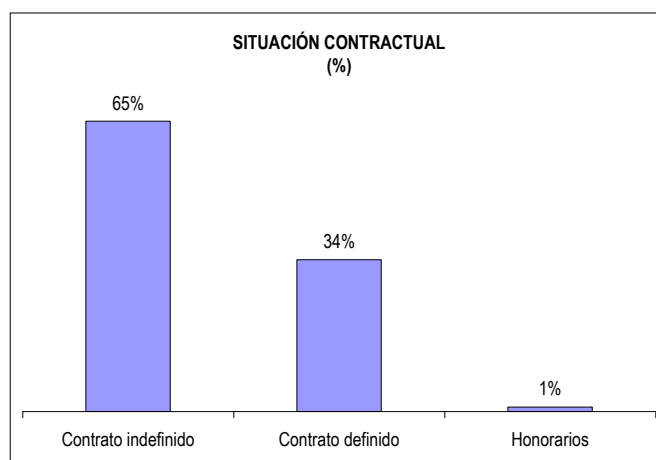


## 2. Situación laboral

Se describe la situación el trabajo de los docentes en relación con su forma de contrato y jornada laboral, dando cuenta además de la forma en que distribuyen las horas de trabajo en las distintas responsabilidades educativas que realizan diariamente.

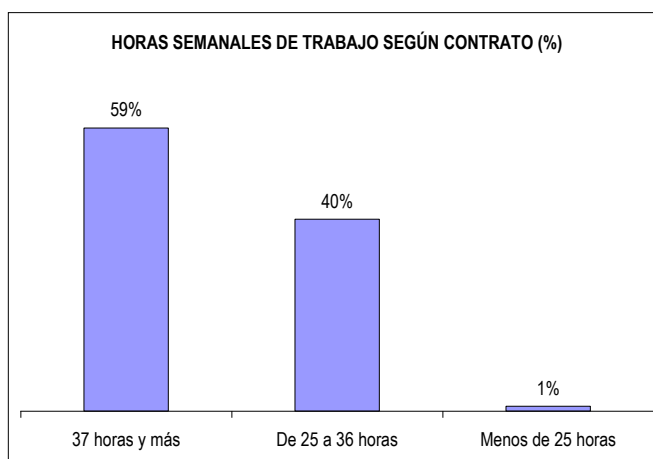
### 2.1 Tipo de contrato

El análisis de las condiciones laborales de trabajo de los profesores entrevistados, indica que la gran mayoría de ellos, cuenta con un contrato laboral y que, en el 65% de los casos, se trata de un contrato de carácter indefinido. Solo un docente, señaló trabajar a honorarios (Grafico n° 9).

**Grafico nº 9: Situación contractual**

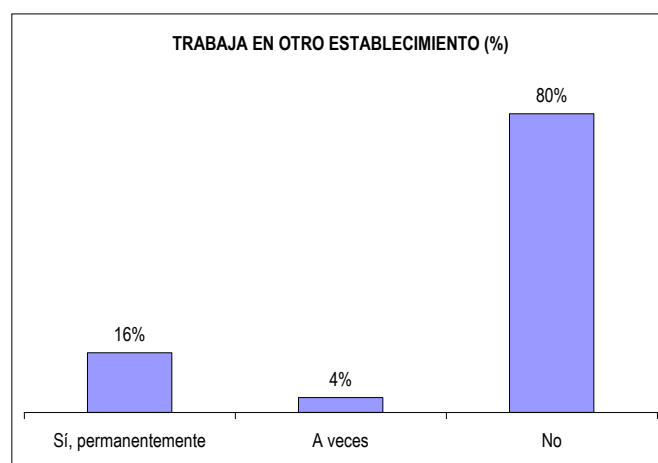
## 2.2 Horas de trabajo

En relación con las horas de trabajo estipuladas en los contratos de los profesores participantes en el estudio, la mayoría de ellos, trabaja con jornada completa, con más de 36 horas a la semana. Otros, cuentan con una jornada laboral de 25 a 36 horas, que equivale a tres cuartos de jornada. En promedio este grupo de profesores cuenta con una jornada de 36 horas con un mínimo de 22 y un máximo de 48 horas (Grafico nº 10).

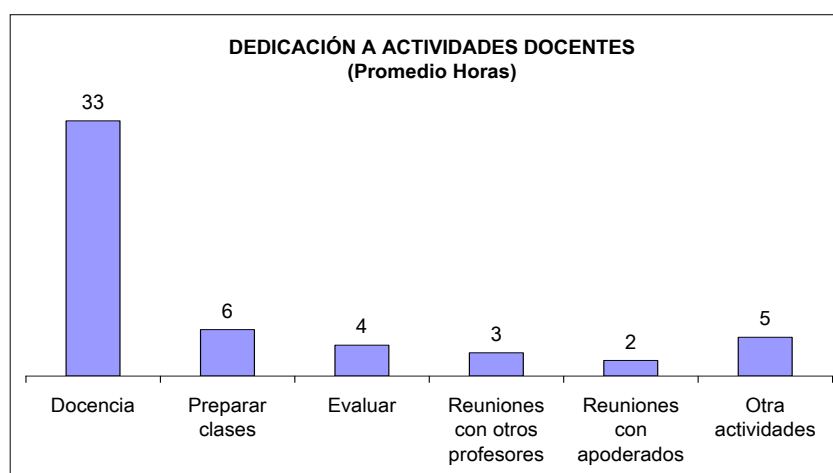
**Grafico nº 10: Horas semanales de trabajo**

## 2.3 Trabajo en otro establecimiento

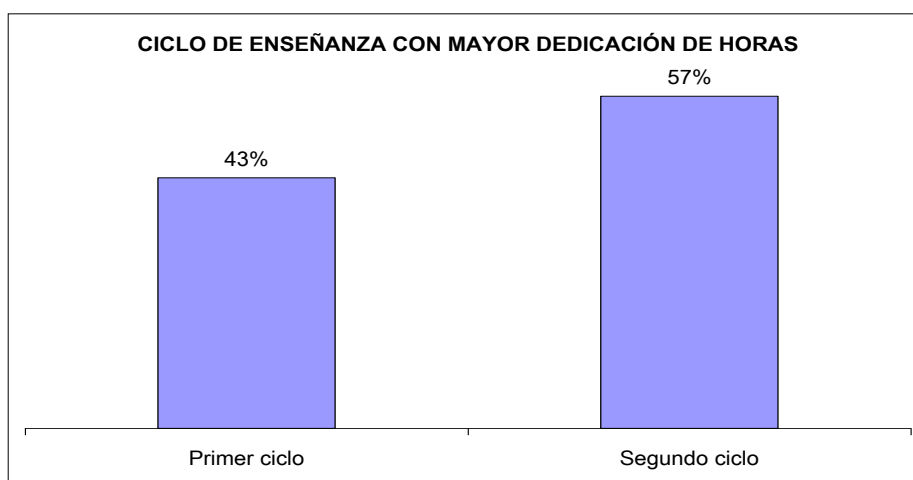
En concordancia con los datos relativos a la jornada laboral, la mayor parte de los profesores trabaja de forma exclusiva en el establecimiento donde fue entrevistado (80%). Solo un 16% de ellos, trabaja de forma permanente en otro establecimiento (Grafico nº 11).

**Grafico nº 11: Trabajo en otro establecimiento**

La distribución de la jornada laboral de estos docentes indica que la mayor cantidad de horas está dedicada a la docencia. Esto se ve reflejado en que la gran mayoría de los docentes (92%) dedica más del 75% de las horas estipuladas en su contrato, a la realización de clases en el aula. En promedio, las horas dedicadas al aula son 33. La cantidad promedio de horas dedicadas a otras actividades laborales, no supera las 6 horas (Grafico nº 12).

**Grafico nº 12: Distribución horario docente**

Como se señaló, en su totalidad se trata de profesores de Enseñanza Básica, de los cuales un 43% imparte clases preferentemente en el primer ciclo básico y un 57% en el segundo ciclo básico (Grafico nº 13).

**Gráfico n° 13: Ciclo en que se desempeña**

### 3. Instancias para compartir saberes entre docentes

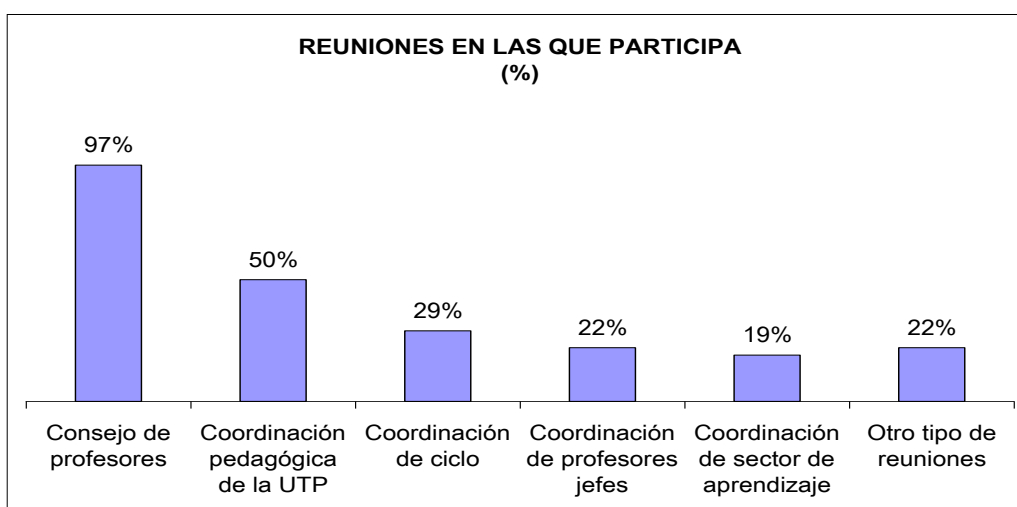
En este apartado se analizan aquellas preguntas relativas a las instancias formales que existen en la escuela en las cuales los docentes, movilizan y comparten sus saberes para estimar si existe una orientación hacia el trabajo colaborativo, las condiciones materiales y organizacionales en las que esos saberes se ponen en práctica y la disposición mostrada por los profesores a trabajar de forma colaborativa.

#### 3.1 Participación en instancias formales de intercambio de saberes.

En primer lugar, se analizó el comportamiento de los docentes en relación a un conjunto de instancias formales que existen en las escuelas para analizar situaciones y resultados escolares; se preparan y establecen acuerdos pedagógicos movilizándose variados saberes docentes. Para ello, se consideró la participación efectiva en distintas instancias propias de la labor docente vinculada con el desarrollo de secuencias formativas (diseño /planificación, interacción educadores /alumnos; revisión), acciones de colaboración con la coordinación del establecimiento, con los colegas y; acciones con los padres y otros integrantes de la comunidad local.

Los resultados muestran que los docentes participan en diversas reuniones en las que se encuentran con otros docentes como parte de su labor, estas son de diversa índole. La instancia que muestra un mayor nivel de participación es el “Consejo de profesores” con un 97%. Le sigue, con un 50% de participación la “Coordinación con la UTP”. El resto de las instancias formales presentan niveles de participación que no superan el 30% (Grafico nº 14).

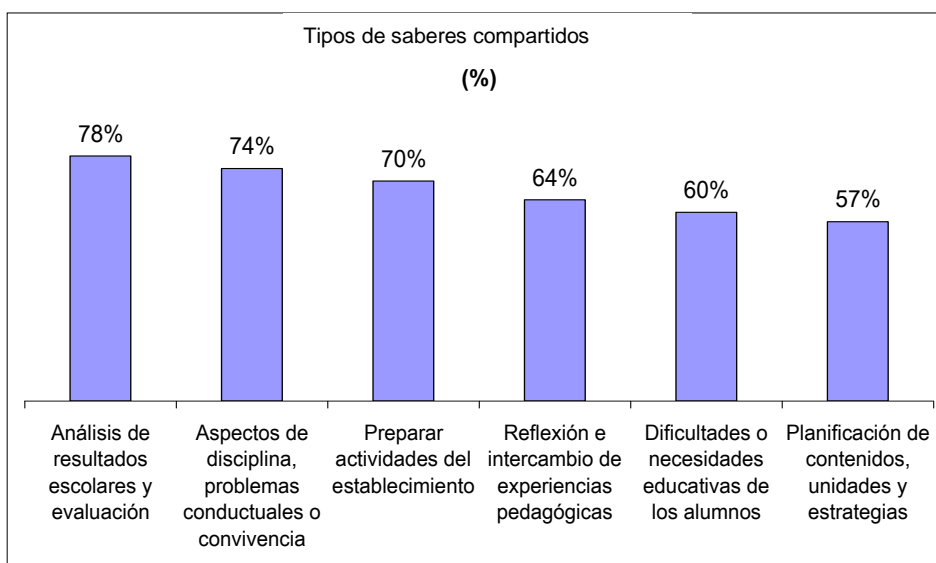
**Grafico nº 14: Instancias formales de trabajo entre docentes**



### 3.2 Tipo de saberes que comparten profesores

Se consultó además por un conjunto de saberes que forman parte de la labor docente, pidiendo a los entrevistados que señalaran cuáles de ellos los compartían a través de un trabajo de equipo. Todos los tipos de saberes fueron evaluados positivamente en relación con este parámetro de análisis por más de un 50% de los entrevistados. Las evaluaciones escolares y los temas disciplinarios de los estudiantes son los temas que cuentan con un mayor porcentaje de indicaciones y para los cuales se reúnen para abordar de forma conjunta. En segundo lugar, se indica la preparación de actividades del establecimiento. En términos comparativos los temas con una menor proporción, realizan en conjunto son la planificación de contenidos, unidades y estrategias (Grafico nº 15).



**Gráfico n°15: Tipos de saberes compartidos**

Consultados además, acerca de la forma en que prefieren expresar sus saberes ya sea en forma individual o en el equipo de profesores, se señaló que la reflexión conjunta de problemas y temáticas académicas y la organización de actividades colectivas del establecimiento son los elegidos para compartir con otros profesores. En cambio, aquellos saberes asociados a la preparación y planificación de clases, las actividades académicas, así como, las evaluaciones de alumnos y, las actividades con los apoderados se llevan a cabo de forma individual (Tabla n° 55).

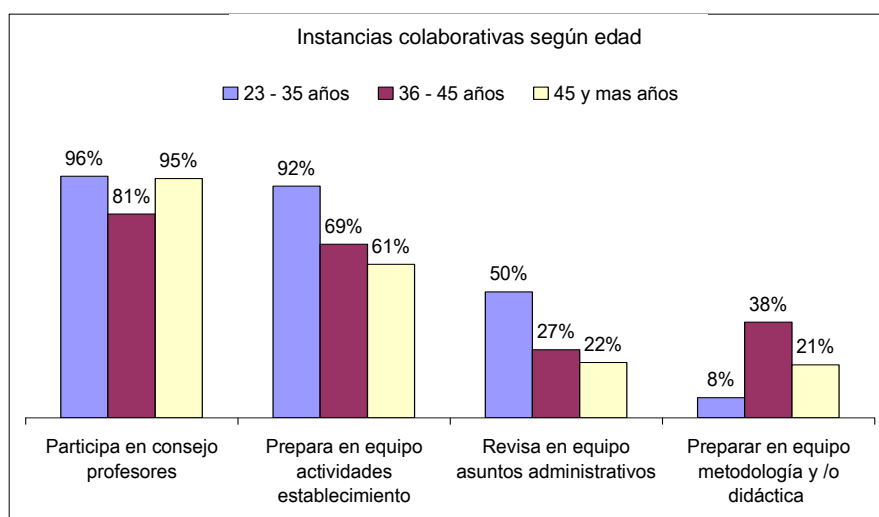
**Tabla n° 55: Tipo de saberes docentes realizados en equipo docente o individualmente.**

Movilización de saberes	En equipo	Solo/a
Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas	84%	16%
Coordinar apoyos externos para abordar necesidades sociales y económicas de los alumnos y sus familias.	79%	21%
Analizar la convivencia entre docentes, alumnos y apoderados	76%	24%
Crear iniciativas para involucrar a la comunidad local en los aprendizajes de los alumnos	70%	30%
Informarse sobre temas pedagógicos	61%	39%
Realizar actividades educativas con padres y apoderados	48%	53%
Revisar los resultados de las evaluaciones de los alumnos	43%	57%
Definir estrategias de trabajo para la diversidad en el aula	41%	59%

Preparar reuniones de padres y apoderados	38%	62%
Preparar las normas de convivencia en la sala	33%	67%
Evaluar el trabajo educativo con padres	31%	69%
Preparar las evaluaciones de los alumnos	30%	70%
Planificar clases según Planes y Programas	27%	73%
Preparar los recursos educativos (textos, guías, material etc.)	26%	74%
Preparar la metodología y /o didáctica del sector de aprendizaje	21%	79%
Preparar y organizar el trabajo de los grupos de alumnos.	19%	81%

Se observan una serie de prácticas docentes de carácter colaborativo asociadas a la edad de los profesores. Según los datos del Gráfico n° 16, los profesores más jóvenes (23 a 35 años) tienden trabajar en equipo en actividades relacionadas con la preparación de actividades del establecimiento y, la revisión de asuntos administrativos asociados al aprendizaje. Los profesores de edad intermedia (36 a 45 años), se diferencian del resto porque una mayor proporción de ellos, trabaja en conjunto metodologías y didácticas de enseñanza. Y, en cambio, los docentes de más edad (45 años y más) se caracterizan principalmente por su participación en el consejo de profesores.

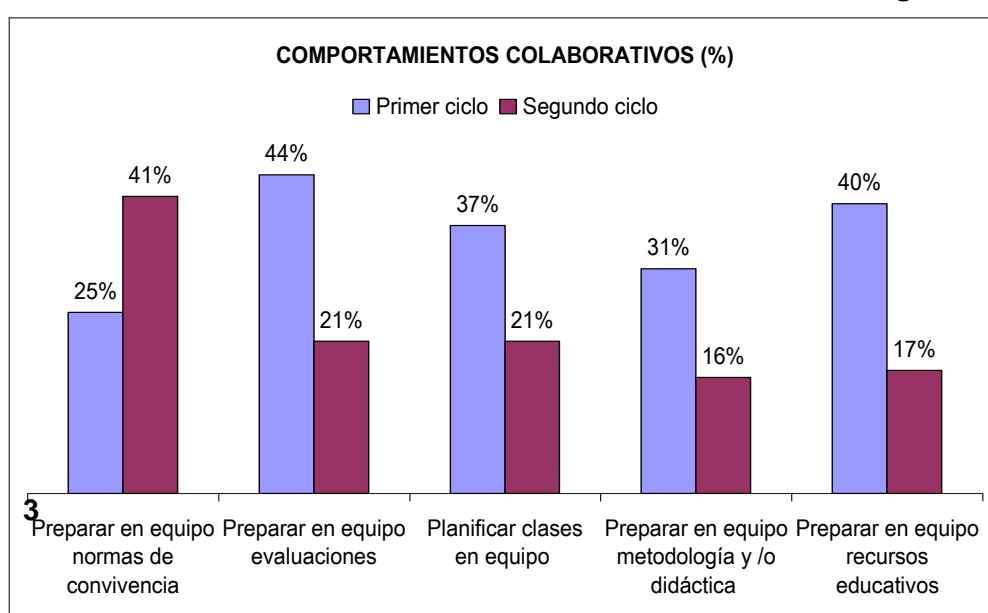
**Gráfico n° 16: Instancias colaborativas de intercambio de saberes, según edad**



El ciclo de enseñanza, es otra variable en que se observan diferencias en relación con las prácticas docentes de carácter colaborativo. Los profesores

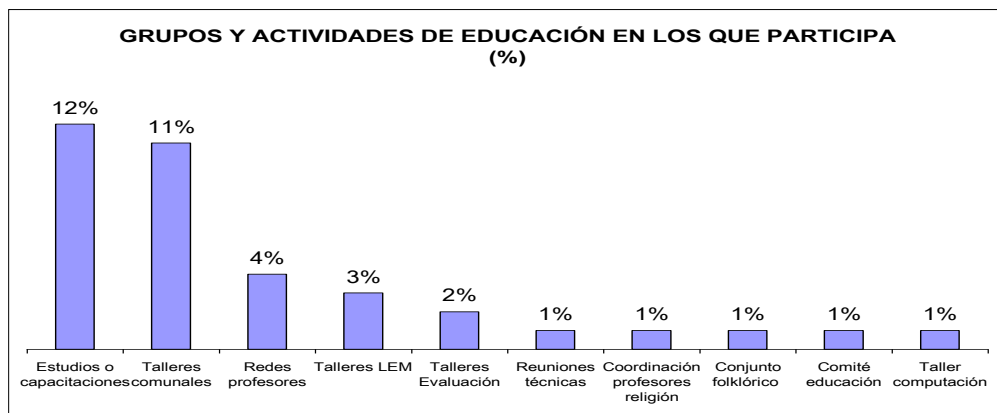
dedicados preferentemente al primer ciclo básico de enseñanza tienden más, a preparar en forma conjunta sus evaluaciones, clases, planificaciones y recursos o materiales educativos. En cambio, los profesores de segundo ciclo básico, presentan la tendencia a trabajar en equipo más bien las normas de convivencia. Sin embargo, en ambos ciclos, la mayor parte de los profesores presenta la tendencia a realizar las actividades comentadas en forma individual (Gráfico n° 17).

**Gráfico n° 17: Instancias colaborativas de intercambio de saberes, según ciclo**

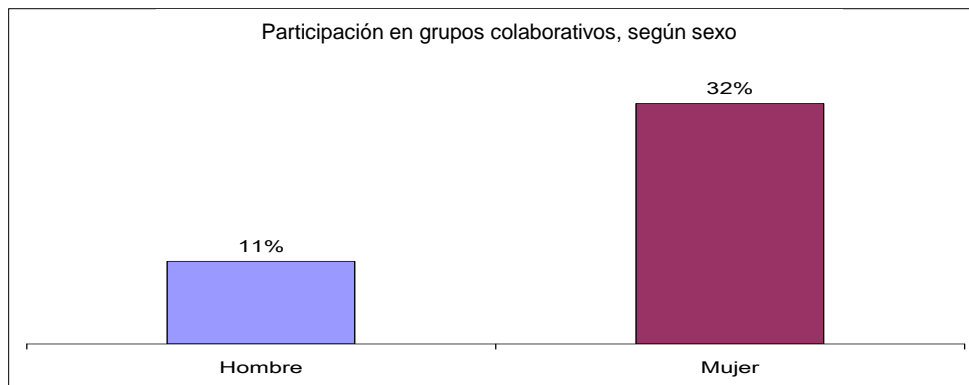


### 3.3 Participación en grupos de profesores externos a la escuela

Se debe señalar que solo un 26% de los profesores participa en grupos y o actividades de educación fuera del establecimiento. Tales actividades corresponden principalmente a cursos de capacitación, diplomados o postítulos (12%), talleres comunales (11%). Con menos de un 5% de menciones figuran una serie de talleres pedagógicos específicos tales como LEM, evaluación y computación, y grupos de coordinación tales como redes de profesores, coordinación profesores y comités de educación (Gráfico n° 18).

**Grafico nº 18: Participación de los profesores en grupos externos**

Por lo visto en este grupo de profesores, si bien, la participación en grupos de educación fuera del establecimiento educacional es una práctica poco frecuente, se debe señalar, sin embargo que las profesoras son quienes, en mayor proporción participan en este tipo de instancias (Gráfico nº 19).

**Grafico nº 19: Participación en grupos de profesores colaborativos según sexo**

#### 4. Evaluación de las condiciones para compartir en equipo los saberes.

A continuación se presentan aquellas variables que permiten describir la evaluación que realizan los docentes a las condiciones que sus centros educativos les proporcionan para compartir saberes, a través del trabajo colaborativo o de equipo, así como la disposición por parte de distintos actores de la comunidad educativa a esta forma de trabajo.

#### 4.1 Valoración de las instancias de intercambio de saberes

El más alto nivel de participación lo recibe el Consejo de profesores con un 97% de indicaciones y; el 77% de los profesores considera que se trata de un espacio en que se comparten saberes de forma colaborativa entre profesores y, en cuanto si se esa instancia favorece el trabajo cooperativo de los profesores, el 72% afirma que se orienta a este tipo de estrategia.

La segunda instancia mejor evaluada para los propósitos señalados, la recibe la Coordinación pedagógica de la UTP, bajando sí, a un 46%. El 57% opina que este tipo de espacio favorece el trabajo cooperativo docente en torno a sus saberes. Una menor proporción de indicaciones recibe la Coordinación de Sectores o departamentos de aprendizaje. El desglose de los datos se puede observar en la Tabla nº 53.

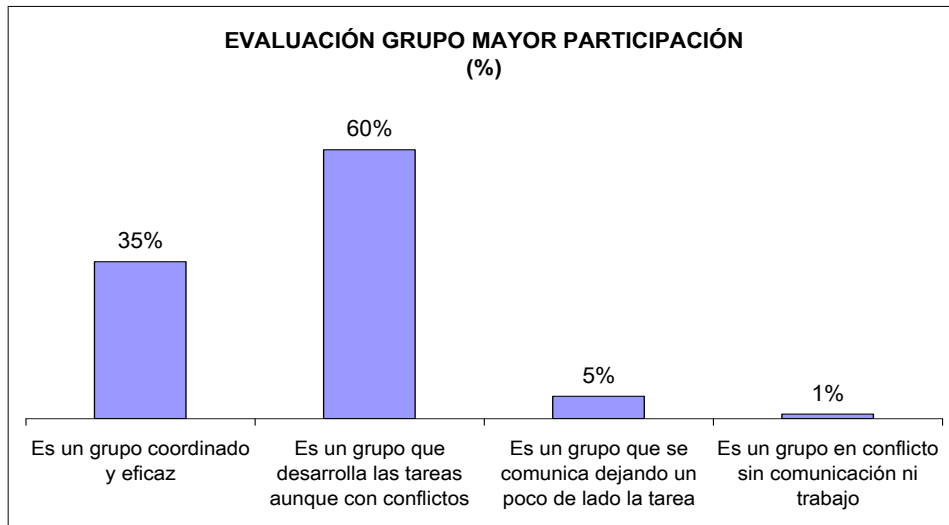
**Tabla nº 56: Participación y valoración de las instancias de intercambio de saberes docentes, según trabajo colaborativo docente.**

Instancias formales	% participación	% se trabaja cooperativamente	% favorece trabajo cooperativo
Consejo de profesores	97%	77%	72%
Coordinación pedagógica de la UTP	50%	46%	57%
Coordinación de ciclo	29%	30%	45%
Coordinación de profesores jefes	22%	30%	33%
Coordinación de sector de aprendizaje	19%	24%	40%

#### 4.2 Evaluación del clima del grupo de profesores

Consultados los docentes acerca del clima del grupo de trabajo en que participa más activamente, el 60% opina que: “que desarrollan las tareas aunque con conflictos”. Solo un 35% considera que se trata de un grupo: “coordinado y eficaz”. Menos del 7% evalúa negativamente el grupo en el que participa ya sea porque “se deja un poco de lado la tarea” o porque lo define como un grupo “en conflicto sin comunicación ni trabajo” (Gráfico nº 20).

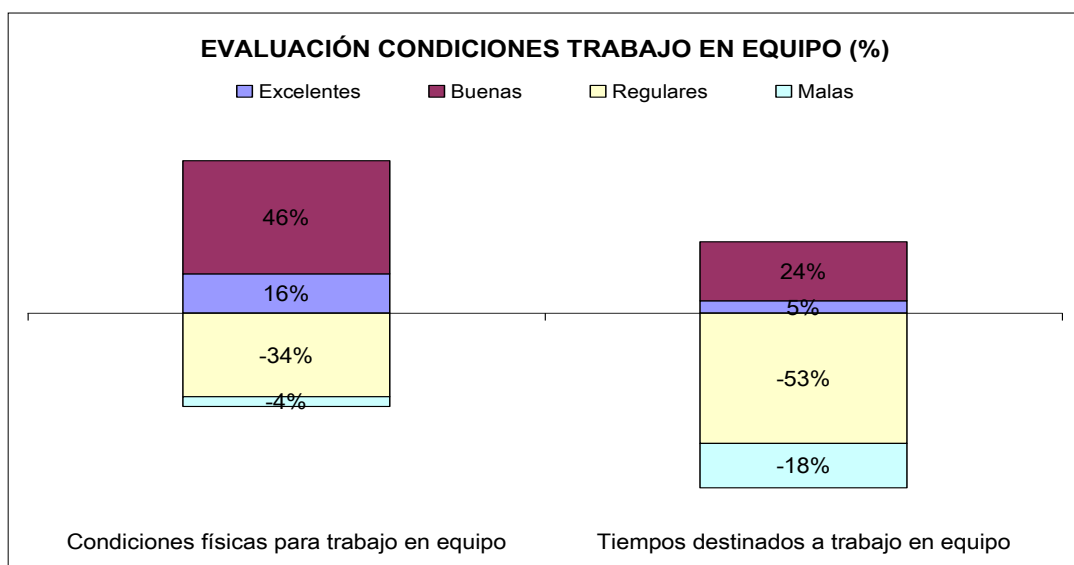
**Grafico nº 20: Evaluación clima del grupo de profesores**



**4.3 Evaluación de los espacios y tiempos para el trabajo en equipo**

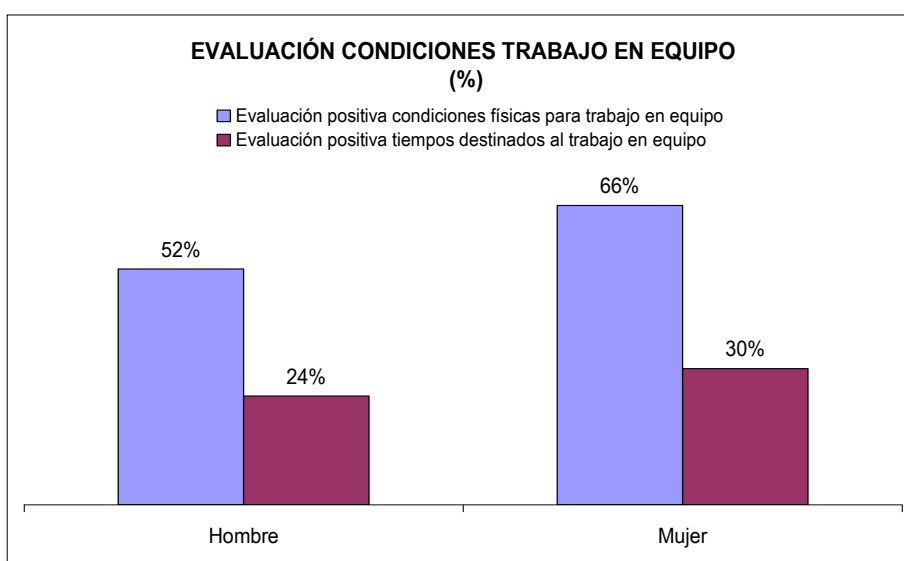
En relación a los espacios y tiempos destinados al trabajo en equipo en los establecimientos educacionales, se observa que la mayoría de los entrevistados evalúa positivamente las condiciones físicas de las que disponen (62%). En cambio los tiempos destinados a este tipo de trabajo, resultan mal evaluados por un 71% de los profesores (Gráfico nº 21).

**Grafico nº 21: Evaluación condiciones de trabajo en equipo entre profesores**



La evaluación de las condiciones para que los docentes puedan encontrarse en torno a sus saberes, presenta diferencias relevantes según el sexo de los entrevistados. Se observa que las profesoras tienden a evaluar mejor que sus colegas hombres las condiciones físicas con las que cuentan para trabajar en equipo, al igual que tiempos destinados a este tipo de actividades (Gráfico n° 22).

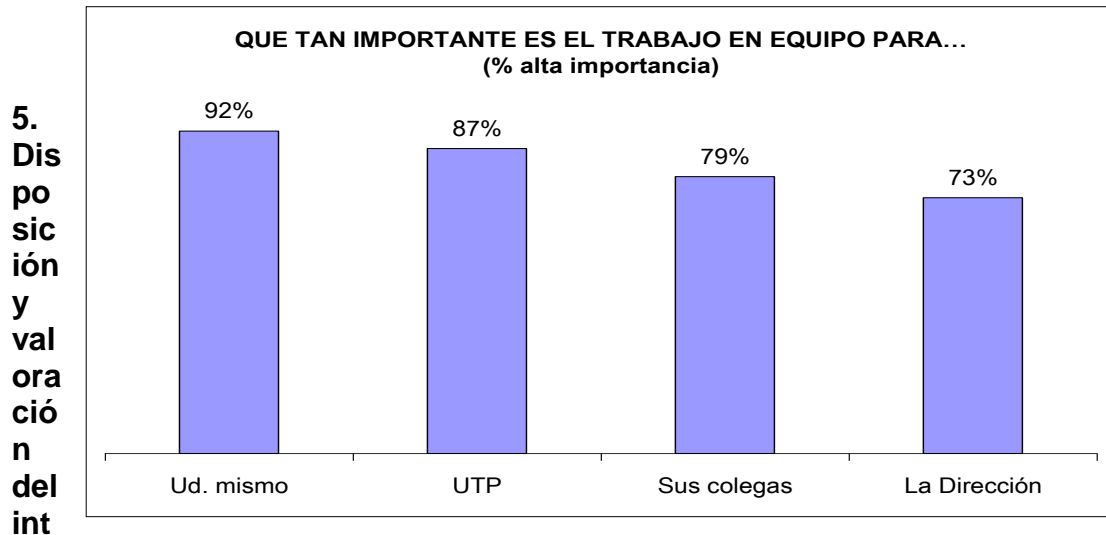
**Gráfico n° 22: Evaluación de las condiciones para el intercambio de saberes.**



#### **4.4 Evaluación de la importancia asignada en la escuela al intercambio de saberes docentes de forma colaborativa.**

Cuando se les solicita a los profesores que evalúen el nivel de importancia que diversos actores de la escuela le asignan al intercambio de saberes docentes de forma colaborativa, quienes les asigna mayor importancia son los propios profesores (92%). El segundo lugar lo ocupa la Unidad Técnico Pedagógica (87%). Porcentajes menores pero igualmente altos, le siguen: los “colegas” y “la Dirección”, con un 79% y 73%, respectivamente (Gráfico n° 23).

**Grafico nº 23: Importancia del trabajo en equipo docente para el intercambio de saberes, según actores.**



**ercambio colaborativo de saberes docentes.**

Otra de las dimensiones consideradas fue la disposición de los docentes para compartir saberes en instancias colaborativas. En este apartado, por tanto, se da se da cuenta del nivel de valoración en relación con las ventajas que percibidas para el desarrollo de la labor docente y para la calidad de la educación impartida.

**5.1 Acuerdos para favorecer el intercambio de saberes docentes**

Con respecto a establecer acuerdos para favorecer un trabajo cooperativo que favorezca el intercambio de saberes relacionados con un mismo nivel y/o sector de aprendizaje, el 70% de los profesores señala que sí se han establecido.

La finalidad de estos acuerdos dicen relación principalmente con la movilización de saberes relacionados con mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos (36%). En segundo lugar, con un 11% y 15% figuran los acuerdos en torno a la planificación, el establecimiento de objetivos y el intercambio de experiencias. En tercer lugar, se menciona mejorar la calidad de la educación impartida por el centro educativo con un 10% de menciones. El resto de los



acuerdos mencionados obtienen porcentajes menores a un 10%. Los datos se presentan en la siguiente Tabla n° 57.

**Tabla n° 57: Tipo de acuerdos para favorecer el intercambio de saberes docentes**

Tipos de acuerdos establecidos	%	Tipos de acuerdos establecidos	%
Mejorar aprendizajes, resultados	36%	Mejorar comportamiento, disciplina	5%
Planificar en conjunto	15%	Trabajar contenidos, currículo	3%
Trabajar, establecer objetivos comunes	11%	Resolver conflictos, mejorar el clima laboral	3%
Compartir, intercambiar experiencias	11%	Planificar o coordinar subsectores	2%
Mejorar la calidad de la educación	10%	Mejorar la asistencia	1%
Nivelar aprendizajes entre cursos	6%	Mejorar el nivel de participación de apoderados	1%
Evaluar en conjunto	6%	Destinar tiempos y recursos	1%

Un 30% de profesores, señala que en sus escuelas no se han hecho acuerdos para favorecer el trabajo en equipo y compartir saberes. Indican que esto se debe a problemas y situaciones tales como: falta de tiempo (12%), imposibilidad de coordinar los horarios de los distintos docentes (5%), se favorece el trabajo individual (3%), existe solo un curso por nivel (2%), conflictos entre profesores (2%) y; falta de disposición por parte de los mismos (1%) .

### **5.2 Razones para favorecer el intercambio de saberes en forma cooperativa.**

Al consultarles a los docentes acerca de las razones que fundamentarían la importancia de establecer acuerdos para abordar el trabajo pedagógico en forma cooperativa, cerca de un 40%, señala que este tipo de compromiso permite mejorar el nivel de aprendizaje o rendimiento de los alumnos. En segundo lugar, alrededor de un 20%, expresa que con acuerdos como estos, se mejora el trabajo pedagógico (20%) y, un 18%, argumenta que permite establecer criterios comunes de trabajo. Un tercer grupo, señala que hace posible establecer metas comunes (14%), se refiere a la deseabilidad y relevancia de tales acuerdos (14%) y, a la posibilidad que se lleven a cabo intercambio de experiencias (12%). Otras respuestas de carácter más particular

obtienen menos de un 10% de menciones. Los datos se pueden apreciar en la Tabla n° 58.

**Tabla n° 58: Motivos para favorecer el intercambio de saberes de forma colaborativa entre docentes.**

Motivos para el acuerdo de intercambiar saberes de forma colaborativa	%
Permiten mejorar aprendizajes, obtener mejores resultados	39%
Mejoran el trabajo pedagógico, la labor docente	20%
Permiten establecer criterios comunes de trabajo	18%
Permiten establecer metas, objetivos comunes	14%
Son deseables, buenos, importantes	14%
Favorecen el intercambio de experiencias	12%
Hacen mas eficiente, eficaz, pertinente el trabajo docente	7%
Permiten aclarar conflictos, mejorar convivencia	7%
Permiten nivelar los aprendizajes	1%
Deben enfocarse en el PEI	1%
Fortalecen la identidad de la comunidad educativa	1%
Responsabiliza a los docentes	1%

### 5.3 Relación entre trabajo cooperativo docente y mejora escolar

La gran mayoría de los profesores (96%) considera que el trabajo cooperativo entre docentes en torno a sus saberes puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. La principal razón para pensar de esta manera alude al intercambio de experiencias y opiniones que favorece el trabajo en equipo (54%). En segundo lugar, con una menor proporción de menciones, se señala que el trabajo en equipo permite establecer metas comunes (14%) y que, se obtienen mejores resultados académicos por parte de los alumnos (13%). Un tercer grupo de respuestas, se refiere a que el trabajo colaborativo mejora la labor docente (8%), permite establecer criterios comunes de trabajo (8%), organizar mejor el trabajo (6%) y, evaluar sus fortalezas y debilidades (6%). El resto de las razones son de diversa índole y; obtienen menos de un 5% de respuestas (Tabla n° 59).

**Tabla nº 59: Relación entre trabajo cooperativo y calidad de la enseñanza**

Los saberes compartidos colaborativamente mejora calidad enseñanza porque	%
Por el intercambio de experiencias y opiniones	54%
Permite establecer metas, objetivos comunes	14%
Se obtienen mejores resultados, aprendizajes	13%
Mejora la labor docente	8%
Permite establecer criterios comunes de trabajo	8%
Se organiza, planifica mejor el trabajo	6%
Permite evaluar fortalezas y debilidades	6%
Esfuerzos son compartidos, mayor unidad	4%
Permiten una visión más amplia, análisis en profundidad	3%
Permite resolver problemas de manera mas eficiente	3%
Favorece el involucramiento y compromiso	2%
Mejora la convivencia, clima laboral	1%

#### 5.4 Valoración del trabajo colaborativo entre docentes y mejoramiento de su labor.

Casi la totalidad de los entrevistados considera que el trabajo colaborativo es una buena estrategia para mejorar la labor docente (98%). La principal razón asociada a esta valoración, se refiere a que permite el intercambio de experiencias entre docentes (50%). En segundo lugar, existe un grupo de respuestas que obtienen alrededor de un 12% y se refieren al trabajo en función de metas comunes, al diseño de mejores estrategias de trabajo y, al apoyo entre profesores. Un tercer grupo de respuestas, con un 8%, indican que el trabajo colaborativo permite un análisis más profundo, mejorar la comunicación entre profesores, obtener mejores resultados académicos y mejorar en el amplio sentido de la palabra. El resto de las respuestas obtienen porcentajes menores a un 7% (Tabla nº 60).

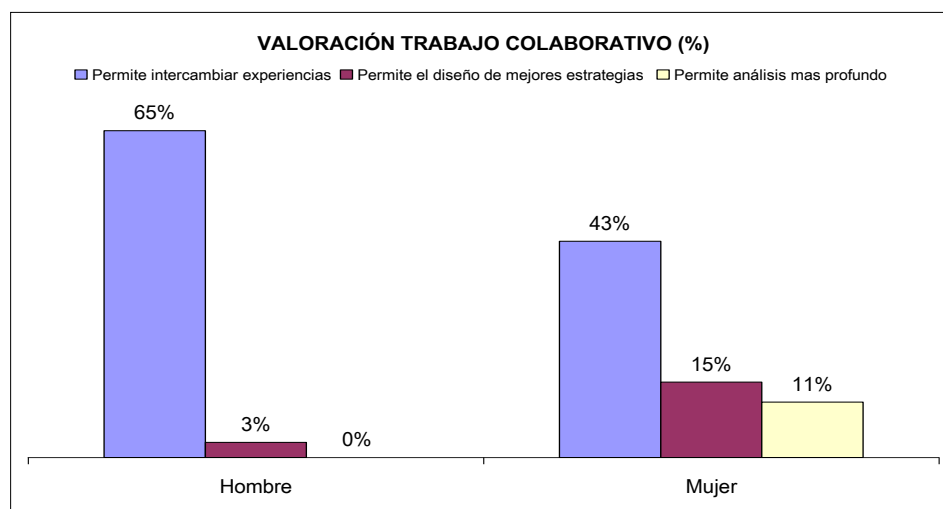
**Tabla nº 60: Valoración del trabajo colaborativo y labor docente**

El trabajo colaborativo es una buena estrategia porque...	%
Permite intercambiar experiencias	50%
Permite establecer metas comunes	14%
Permite el diseño, implementación de mejores estrategias	12%
Favorece el apoyo mutuo, ayuda entre profesores	10%
Permite un análisis mas profundo, enriquecedor	8%

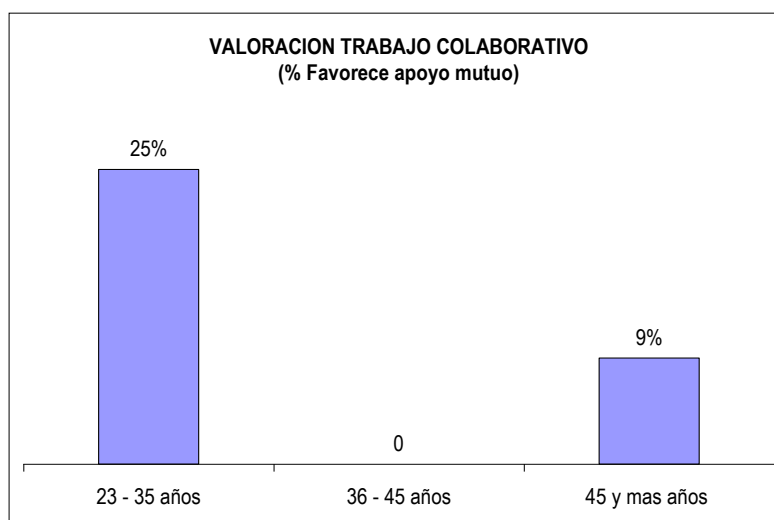
Permite mejorar las relaciones, comunicación entre profesores	8%
Se obtienen mejores resultados académicos	8%
Permite mejorar	8%
Permite identificar debilidades y fortalezas	6%
Favorece una visión más amplia, completa de los problemas	3%
Permite una evaluación más profunda	1%
Favorece una mejor planificación, trabajo en conjunto	1%

Se observan diferencias relevantes en la valoración del trabajo colaborativo según sexo. Las profesoras tienden señalar más que los hombres, consecuencias positivas tales como la posibilidad de un análisis más profundo y el diseño de mejores estrategias de trabajo. Los profesores en cambio valoran preferentemente el intercambio de experiencias (Gráfico n° 24).

**Gráfico n° 24: Valoración del trabajo colaborativo docente, según sexo**



Finalmente, en relación con la variable edad, se observa que quienes consideran que el trabajo cooperativo favorece el apoyo mutuo entre profesores, son los docentes más jóvenes (23 a 35 años). (Gráfico n° 25).

**Gráfico n° 25: Valoración del trabajo colaborativo docente, según edad**

### 5.5 Nivel de satisfacción con el trabajo colaborativo realizado entre profesores en torno a sus saberes.

El nivel general de satisfacción con el trabajo colaborativo entre profesores que se desarrolla en las escuelas en general, es positivo. Más de un 50% de los entrevistados señala que se encuentra medianamente satisfecho con esta situación y cerca de un 20% se encuentra con ella muy satisfecho. No se observan diferencias relevantes según sexo, edad y ciclo de enseñanza (Tabla n° 61).

**Tabla n° 61: Nivel de satisfacción con el trabajo colaborativo realizado**

	Total	Sexo		Tramos de edad			Ciclo	
		Hombre	Mujer	23 a 35 años	36 a 45 años	45 años y mas	Primer ciclo	Segundo ciclo
Muy satisfecho	18%	22%	17%	13%	21%	17%	15%	22%
Medianamente satisfecho	53%	49%	54%	50%	54%	54%	60%	47%
Ni satisfecho/ ni insatisfecho	13%	5%	16%	13%	8%	15%	16%	10%
Medianamente insatisfecho	10%	14%	9%	21%	4%	10%	5%	13%
Muy insatisfecho	6%	11%	4%	4%	13%	4%	4%	7%

## 6. Análisis de los resultados sobre colaboración docente, según la Escala Lickert.

En este apartado se analizan los resultados obtenidos tras la aplicación de una escala para describir su disposición con respecto al trabajo colaborativo entre docentes en la escuela. En ella se midieron las condiciones, prácticas y valoraciones de los profesores en relación con el desarrollo de estrategias de trabajo en equipo. Los ítems de la escala se organizaron en 6 dimensiones de análisis, según el resultado arrojado en la prueba piloto realizada al instrumento.

Las dimensiones que quedaron finalmente son: trabajo en equipo, responsabilidad compartida, promoción y valoración del trabajo colaborativo, calidad de la comunicación, espacios y recursos, planificación y proyección del trabajo en conjunto.

La relación entre el nivel de satisfacción y las dimensiones de la escala se midieron a partir del coeficiente de correlación de Pearson (Tabla nº 62). Si bien estos resultados dan cuenta de un moderado, a bajo nivel de correlación, se debe señalar que aquellas dimensiones que se encuentran mayormente asociadas a la satisfacción con el trabajo en equipo son en orden de importancia: Promoción y valoración - Trabajo en equipo - Calidad de la comunicación.

**Tabla nº 62: Correlación dimensiones del trabajo en equipo docente**

Dimensión	Correlación con nivel de satisfacción
Promoción y valoración del trabajo colaborativo	0,39
Trabajo en equipo	0,38
Calidad de la comunicación	0,37
Responsabilidad compartida	0,16
Espacios y recursos	0,15
Planificación y proyección del trabajo en conjunto.	0,13

## 6.1 Dimensión trabajo en equipo

Esta dimensión de la escala reúne aspectos asociados a la identificación de equipos y estrategias de trabajo conjunto entre profesores en los que se construyen e intercambian saberes. Por otro lado, agrupa sentencias en las que se evalúa la confianza mutua entre quienes conforman equipos y los espacios destinados a esta forma de trabajo.

El ítem con mayor nivel de aceptación alude a la confianza interpersonal como condición requerida para trabajar de manera cooperativa entre docentes. Es estimada como requisito fundamental para el trabajo en equipo.

Si bien todos los ítems de esta dimensión logran más de un 50% de aceptación (si se suma totalmente con medianamente de acuerdo), se aprecia una menor evaluación a ser una estrategia de apoyo mutuo y de resolución de conflictos debido a diferencias de opinión entre profesores (Tabla nº63).

**Tabla nº 63: Trabajo en equipo**

TA: Totalmente de acuerdo / MA: Medianamente de acuerdo / NTC: No lo tiene claro / MD: Medianamente en desacuerdo / TD: Totalmente desacuerdo.

	TOTAL POBLACIÓN				
	T A	M A	NTC	M D	T D
Para trabajar en equipo, de manera cooperativa, es necesario confiar en los demás	75%	18%	4%	1%	1%
Cuando hay conflictos entre profesores y la UTP estos se resuelven adecuadamente	45%	26%	18%	7%	4%
Dirección brinda espacios de análisis y reflexión sobre los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el establecimiento	42%	36%	8%	9%	5%
Nos reunimos regularmente con la UTP para resolver situaciones o problemas pedagógicos	42%	34%	7%	7%	10%
Director/a se reúne permanentemente con los profesores para conocer su trabajo	36%	39%	8%	12%	5%
En este establecimiento se diseñan y planifican en equipo estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos	31%	44%	8%	11%	8%
En este establecimiento el trabajo entre la Dirección y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje	30%	36%	18%	9%	7%
En este establecimiento los criterios con que se evalúa a los alumnos se revisan en forma colaborativa	30%	35%	14%	9%	13%
Los equipos de trabajo (nivel, subsector o ciclo) trabajan en función de orientaciones y procedimientos consensuados entre todos	29%	29%	23%	13%	5%
En este establecimiento se diseña en equipo el trabajo de cada ciclo y o nivel educativo	28%	32%	13%	13%	14%
La Dirección siempre actúa como mediador en los conflictos que se dan entre profesores	28%	27%	27%	10%	7%
En este establecimiento se trabaja en equipo (ciclo, nivel o subsector) para mejorar los aprendizajes	27%	44%	5%	13%	10%
En este establecimiento los profesores confían entre sí para trabajar en equipo	27%	39%	13%	12%	9%

Los conflictos entre profesores y la Dirección se resuelven adecuadamente.	27%	31%	25%	11%	6%
Es fácil ponerse de acuerdo a pesar de que existan diferencias de opinión entre los profesores	27%	48%	10%	11%	4%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo	26%	36%	13%	10%	15%
En este establecimiento todos participan en la toma de decisiones	24%	31%	19%	16%	10%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada subsector de aprendizaje	24%	36%	14%	13%	13%
Los equipos de trabajo pedagógico (ciclo, nivel o subsector) se comunican entre sí	23%	37%	19%	11%	10%
En este establecimiento todos los profesores se apoyan mutuamente en su labor pedagógica	17%	46%	18%	11%	8%
Las diferencias de opinión entre profesores se resuelven fácilmente	16%	37%	20%	16%	11%

El análisis de esta dimensión, según sexo indica que las profesoras tienden a tener una mejor evaluación de la mayor parte de los ítems. Los profesores tienden a ser más críticos y exigentes en relación con la organización del trabajo en equipo.

Diferencias relevantes se aprecian en la evaluación a la dirección del centro educativo, con respecto a los espacios de análisis y reflexión que esta brinda a los profesores. Mientras más de un 50% de las profesoras está totalmente de acuerdo con esta afirmación, solo el 22% de los profesores piensa de igual manera (Tabla nº 64).

**Tabla nº 64: Trabajo en equipo, según sexo**

	Sexo	
	Hombre	Mujer
Para trabajar en equipo, de manera cooperativa, es necesario confiar en los demás	78%	74%
Cuando hay conflictos entre profesores y la UTP estos se resuelven adecuadamente (*)	39%	47%
Dirección brinda espacios de análisis y reflexión sobre los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el establecimiento (*)	22%	51%
Nos reunimos regularmente con la UTP para resolver situaciones o problemas pedagógicos (*)	38%	44%
Director/a se reúne permanentemente con los profesores para conocer su trabajo	35%	37%
En este establecimiento se diseñan y planifican en equipo estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos	26%	32%
En este establecimiento el trabajo entre la Dirección y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje (*)	26%	32%
En este establecimiento los criterios con que se evalúa a los alumnos se revisan en forma colaborativa	30%	29%
Los equipos de trabajo (nivel, subsector o ciclo) trabajan en función de orientaciones y procedimientos consensuados entre todos	22%	32%
En este establecimiento se diseña en equipo el trabajo de cada ciclo y o nivel educativo	24%	30%



La Dirección siempre actúa como mediador en los conflictos que se dan entre profesores	26%	29%
En este establecimiento se trabaja en equipo (ciclo, nivel o subsector) para mejorar los aprendizajes	29%	26%
En este establecimiento los profesores confían entre sí para trabajar en equipo	26%	27%
Los conflictos entre profesores y la Dirección se resuelven adecuadamente (*)	26%	28%
Es fácil ponerse de acuerdo a pesar de que existan diferencias de opinión entre los profesores (*)	24%	28%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo	27%	26%
En este establecimiento todos participan en la toma de decisiones	21%	25%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada subsector de aprendizaje	18%	27%
Los equipos de trabajo pedagógico (ciclo, nivel o subsector) se comunican entre sí	21%	23%
En este establecimiento todos los profesores se apoyan mutuamente en su labor pedagógica	18%	16%
Las diferencias de opinión entre profesores se resuelven fácilmente	13%	17%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

El análisis según tramos de edad indica que en términos generales los profesores de mayor edad tienden a estar más conformes con las estrategias de trabajo en equipo que se desarrollan en sus escuelas. Los más jóvenes (23 a 35 años), son más críticos, especialmente en relación con las instancias en que se diseña el trabajo de cada ciclo o nivel (Tabla nº 65).

**Tabla nº 65: Trabajo en equipo según edad**

	Tramos de edad		
	Totalmente de acuerdo		
	23 a 35	36 a 45	46 y mas
Para trabajar en equipo, de manera cooperativa, es necesario confiar en los demás	71%	69%	80%
Cuando hay conflictos entre profesores y la UTP estos se resuelven adecuadamente	42%	27%	51%
Dirección brinda espacios de análisis y reflexión sobre los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el establecimiento	42%	31%	45%
Nos reunimos regularmente con la UTP para resolver situaciones o problemas pedagógicos	38%	32%	44%
Director/a se reúne permanentemente con los profesores para conocer su trabajo	40%	25%	37%
En este establecimiento se diseñan y planifican en equipo estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos	32%	20%	35%
En este establecimiento el trabajo entre la Dirección y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje	28%	29%	32%
En este establecimiento los criterios con que se evalúa a los alumnos se revisan en forma colaborativa	13%	36%	35%
Los equipos de trabajo (nivel, subsector o ciclo) trabajan en función de orientaciones y procedimientos consensuados entre todos	21%	42%	29%
En este establecimiento se diseña en equipo el trabajo de cada ciclo y o nivel educativo(*)	0%	27%	38%
La Dirección siempre actúa como mediador en los conflictos que se dan entre profesores	22%	27%	31%

En este establecimiento se trabaja en equipo (ciclo, nivel o subsector) para mejorar los aprendizajes	12%	35%	30%
En este establecimiento los profesores confían entre sí para trabajar en equipo	16%	27%	30%
Los conflictos entre profesores y la Dirección se resuelven adecuadamente	20%	24%	31%
Es fácil ponerse de acuerdo a pesar de que existan diferencias de opinión entre los profesores	13%	31%	32%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo	9%	19%	34%
En este establecimiento todos participan en la toma de decisiones	20%	19%	27%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada subsector de aprendizaje	13%	12%	33%
Los equipos de trabajo pedagógico (ciclo, nivel o subsector) se comunican entre sí	8%	32%	26%
En este establecimiento todos los profesores se apoyan mutuamente en su labor pedagógica	4%	19%	19%
Las diferencias de opinión entre profesores se resuelven fácilmente	9%	4%	22%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

En relación con el ciclo de enseñanza, se aprecia que en términos generales los profesores de segundo ciclo tienden a evaluar mejor o estar más conformes con las estrategias de trabajo en equipo que se desarrollan en sus centros educativos. Esto se aprecia con mayor fuerza en los consensos sobre orientaciones y procedimientos de trabajo, el trabajo conjunto para el mejoramiento de los aprendizajes, la resolución de conflictos entre la dirección y los profesores y el apoyo mutuo que se brindan los profesores (Tabla nº 66).

**Tabla nº 66: Trabajo en equipo según ciclo**

	Ciclo	
	Primer ciclo	Segundo ciclo
Para trabajar en equipo, de manera cooperativa, es necesario confiar en los demás	78%	75%
Cuando hay conflictos entre profesores y la UTP estos se resuelven adecuadamente	40%	50%
Dirección brinda espacios de análisis y reflexión sobre los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el establecimiento	50%	39%
Nos reunimos regularmente con la UTP para resolver situaciones o problemas pedagógicos	34%	50%
Director/a se reúne permanentemente con los profesores para conocer su trabajo	30%	41%
En este establecimiento se diseñan y planifican en equipo estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos	30%	32%
En este establecimiento el trabajo entre la Dirección y los profesores es una instancia	25%	36%

de mutuo aprendizaje		
En este establecimiento los criterios con que se evalúa a los alumnos se revisan en forma colaborativa	25%	34%
Los equipos de trabajo (nivel, subsector o ciclo) trabajan en función de orientaciones y procedimientos consensuados entre todos (*)	24%	35%
En este establecimiento se diseña en equipo el trabajo de cada ciclo y o nivel educativo	23%	33%
La Dirección siempre actúa como mediador en los conflictos que se dan entre profesores	15%	38%
En este establecimiento se trabaja en equipo (ciclo, nivel o subsector) para mejorar los aprendizajes (*)	25%	29%
En este establecimiento los profesores confían entre sí para trabajar en equipo	21%	33%
Los conflictos entre profesores y la Dirección se resuelven adecuadamente (*)	19%	35%
Es fácil ponerse de acuerdo a pesar de que existan diferencias de opinión entre los profesores	26%	29%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo	20%	31%
En este establecimiento todos participan en la toma de decisiones	15%	32%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada subsector de aprendizaje	17%	29%
Los equipos de trabajo pedagógico (ciclo, nivel o subsector) se comunican entre sí	30%	19%
En este establecimiento todos los profesores se apoyan mutuamente en su labor pedagógica (*)	8%	24%
Las diferencias de opinión entre profesores se resuelven fácilmente	13%	18%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

## 6.2 Dimensión responsabilidad compartida

Esta dimensión reúne aspectos asociados al reconocimiento de metas y objetivos comunes en la escuela, así como, la mutua responsabilidad en el logro de resultados escolares. También considera la valoración de estrategias de trabajo colectivo para logro de resultados comunes.

Aquellas afirmaciones con las que se está más de acuerdo, se refieren a la valoración del trabajo cooperativo por los resultados escolares que de éste se obtiene. Un nivel relativo de acuerdo, se encuentra en torno a afirmaciones sobre el apoyo que se brindan los profesores, su capacidad de trabajar en

conjunto en función de logros comunes y; la relevancia que tienen la UTP y la Dirección en relación con el trabajo colaborativo entre profesores.

Un menor grado de acuerdo se presenta en aquellas afirmaciones sobre la importancia de conocer lo que los demás docentes hacen en sus aulas. Destaca que a pesar de la valoración antes señalada sobre compartir la responsabilidad del trabajo, la mayor parte de los docentes considera que se obtienen mejores resultados escolares cuando los profesores hacen su trabajo de forma individual (Tabla nº 67).

**Tabla nº 67: Responsabilidad compartida**

TA: Totalmente de acuerdo / MA: Medianamente de acuerdo / NTC: No lo tiene claro / MD: Medianamente en desacuerdo / TD: Totalmente desacuerdo

	Total población				
	TA	MA	NTC	MD	TD
Trabajando cooperativamente se pueden obtener mejores resultados académicos.	79%	13%	2%	2%	3%
Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja en equipo	78%	15%	3%	1%	3%
Se logran mejores resultados académicos cuando se trabaja cooperativamente con otros profesores/as.	77%	14%	4%	2%	4%
El trabajo pedagógico es mejor cuando se comparten los objetivos entre profesores.	73%	20%	5%	0%	3%
Es necesario contar con apoyo de otros docentes para obtener buenos resultados académicos.	49%	37%	4%	5%	5%
Los profesores trabajan para el logro de las metas del establecimiento	41%	35%	9%	13%	2%
No se puede prescindir de las reuniones con la UTP	40%	17%	12%	20%	11%
En este establecimiento los logros no son solo responsabilidad del Director	38%	30%	10%	15%	6%
En este establecimiento todos los profesionales se sienten responsables de los logros y fracasos académicos.	35%	36%	16%	8%	6%
Los conflictos se resolverían mejor si la Dirección interviniera en ellos.	30%	34%	23%	6%	7%
Es mejor cuando cada profesor decide en equipo lo que debe hacer como parte de su trabajo pedagógico	22%	14%	9%	30%	25%
Los profesores saben lo que hacen los otros docentes de su nivel en el aula.	18%	35%	26%	12%	9%
En este establecimiento el profesor comparte la responsabilidad de su trabajo pedagógico	15%	11%	8%	43%	23%
No se obtienen mejores resultados académicos cuando los profesores hacen su trabajo en forma individual	5%	6%	10%	30%	50%

El análisis de esta dimensión según sexo, indica que las profesoras tienden a estar más de acuerdo que los profesores con la mayoría de las frases relativas a compartir la responsabilidad del trabajo y los logros escolares. Asimismo, valoran más que los profesores el trabajo individual en el aula. Las principales diferencias se presentan en torno al logro de mejores resultados cuando se trabaja en equipo, se comparten objetivos y logros. También resulta relevante su mayor nivel de acuerdo, en que no se conoce lo que los otros profesores hacen en sus aulas (Tabla nº 68).

**Tabla nº 68: Responsabilidad compartida según sexo**

	SEXO	
	Hombre	Mujer
Trabajando cooperativamente se pueden obtener mejores resultados académicos	68%	83%
Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja en equipo (*)	71%	80%
Se logran mejores resultados académicos cuando se trabaja cooperativamente con otros profesores/as.	71%	79%
El trabajo pedagógico es mejor cuando se comparten los objetivos entre profesores (*)	66%	76%
Es necesario contar con apoyo de otros docentes para obtener buenos resultados académicos	45%	51%
Los profesores trabajan para el logro de las metas del establecimiento	32%	45%
No se puede prescindir de las reuniones con la UTP	36%	41%
En este establecimiento los logros no son solo responsabilidad del Director (*)	42%	37%
En este establecimiento todos los profesionales se sienten responsables de los logros y fracasos académicos(*)	42%	32%
Los conflictos se resolverían mejor si la Dirección interviniera en ellos	19%	34%
Es mejor cuando cada profesor decide en equipo lo que debe hacer como parte de su trabajo pedagógico	24%	22%
Los profesores saben lo que hacen los otros docentes de su nivel en el aula (*)	11%	20%
En este establecimiento el profesor comparte la responsabilidad de su trabajo pedagógico	16%	15%
No se obtienen mejores resultados académicos cuando los profesores hacen su trabajo en forma individual	5%	4%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Las tendencias según la edad de los profesores, muestran que tanto los más jóvenes (23 a 35 años) como los de mayor edad (más de 46) consideran en mayor medida que los de edad media (36 a 45) que el trabajo en equipo entre docentes genera mejores resultados y logros académicos.

Los profesores más jóvenes, están menos de acuerdo en la necesidad de requerir apoyo de los demás, aunque son los que más valoran la intervención de la dirección de la escuela ante posibles conflictos entre profesores. Por otro lado tienden a ser más críticos al evaluar el trabajo de los docentes en función del logro de metas académicas conjuntas.

Los profesores de edad media (36 a 45 años) se diferencian principalmente en considerar que es mejor que cada profesor decida solo lo que debe hacer como parte de su trabajo. Los profesores de más edad por su parte, tienden a estar más de acuerdo con que no es necesario saber que hacen los demás docentes en el aula y; en que los docentes de su escuela no comparten la responsabilidad de su trabajo en el aula (Tabla n° 69).

**Tabla n° 69: Responsabilidad compartida según edad**

	Tramos de edad		
	23 a 35	36 a 45	46 y mas
Trabajando cooperativamente se pueden obtener mejores resultados académicos.	84%	69%	80%
Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja en equipo	84%	65%	79%
Se logran mejores resultados académicos cuando se trabaja cooperativamente con otros profesores/as.	75%	69%	79%
El trabajo pedagógico es mejor cuando se comparten los objetivos entre profesores.	71%	69%	74%
Es necesario contar con apoyo de otros docentes para obtener buenos resultados académicos.	46%	50%	52%
Los profesores trabajan para el logro de las metas del establecimiento	33%	44%	44%
No se puede prescindir de las reuniones con la UTP	39%	24%	42%
En este establecimiento los logros no son solo responsabilidad del Director	38%	36%	39%
En este establecimiento todos los profesionales se sienten responsables de los logros y fracasos académicos.	29%	23%	42%
Los conflictos se resolverían mejor si la Dirección interviniera en ellos.	39%	27%	27%
Es mejor cuando cada profesor decide en equipo lo que debe hacer como parte de su trabajo pedagógico	38%	8%	23%
Los profesores saben lo que hacen los otros docentes de su nivel en el aula.	16%	12%	22%

En este establecimiento el profesor comparte la responsabilidad de su trabajo pedagógico	12%	8%	20%
No se obtienen mejores resultados académicos cuando los profesores hacen su trabajo en forma individual	8%	4%	3%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Los profesores de primer ciclo se caracterizan principalmente por un menor grado de acuerdo con la frase relativa a que los docentes de sus establecimientos se sienten responsables por los logros y fracasos académicos del establecimiento. Otro aspecto en el que muestran menos aceptación, se refiere a la necesidad de contar con apoyo de parte de sus colegas.

Los profesores de segundo ciclo, en general tienden a estar más de acuerdo con la evaluación de la responsabilidad compartida que deriva del trabajo en equipo en sus establecimientos (Tabla n° 70).

**Tabla n° 70: Responsabilidad compartida según ciclo**

	Ciclo	
	Primer ciclo	Segundo ciclo
Trabajando cooperativamente se pueden obtener mejores resultados académicos	83%	78%
Se obtienen mejores resultados académicos cuando se trabaja en equipo	80%	78%
Se logran mejores resultados académicos cuando se trabaja cooperativamente con otros profesores/as	74%	78%
El trabajo pedagógico es mejor cuando se comparten los objetivos entre profesores	64%	77%
Es necesario contar con apoyo de otros docentes para obtener buenos resultados académicos	39%	57%
Los profesores trabajan para el logro de las metas del establecimiento	35%	46%
No se puede prescindir de las reuniones con la UTP	33%	46%
En este establecimiento los logros no son solo responsabilidad del Director	43%	37%
En este establecimiento todos los profesionales se sienten responsables de los logros y fracasos académicos (*)	19%	47%
Los conflictos se resolverían mejor si la Dirección interviniera en ellos	25%	31%
Es mejor cuando cada profesor decide en equipo lo que debe hacer como parte de su trabajo pedagógico	21%	25%
Los profesores saben lo que hacen los otros docentes de su nivel en el aula.	21%	16%
En este establecimiento el profesor comparte la responsabilidad de su trabajo pedagógico	15%	16%
No se obtienen mejores resultados académicos cuando los profesores hacen su trabajo en forma individual	6%	4%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

### 6.3 Dimensión promoción y valoración del trabajo realizado en equipo

Esta dimensión agrupa aquellas afirmaciones relacionadas con la promoción y fomento del trabajo colaborativo en torno a los saberes docentes y, se refiere también al reconocimiento y valoración de los resultados de esta forma de relación entre los docentes.

Se aprecia que en general todas las afirmaciones de esta dimensión son evaluadas positivamente por más de un 50% de los docentes (Totalmente de acuerdo, más medianamente de acuerdo). Entre ellas destaca el reconocimiento y valoración que la UTP hace a los logros de los docentes. Se puede señalar que en comparación con el resto, lo peor evaluado es si existe preocupación por parte de la dirección en promover relaciones de confianza entre profesores (Tabla nº 71).

**Tabla nº 71: Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo**

TA: Totalmente de acuerdo / MA: Medianamente de acuerdo / NTC: No lo tiene claro / MD: Medianamente en desacuerdo / TD: Totalmente desacuerdo

	Total población				
	TA	MA	NTC	MD	TD
En este establecimiento la UTP reconoce y valora los logros de los docentes	54%	27%	9%	6%	4%
En este establecimiento se evalúan las metas y objetivos propuestos como parte de la misión del establecimiento	45%	36%	8%	8%	2%
En este establecimiento la Dirección reconoce y valora los logros de los docentes	42%	36%	8%	8%	6%
En este establecimiento todos trabajan en función de objetivos comunes.	35%	40%	13%	6%	7%
La Dirección del establecimiento promueve un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes.	34%	35%	9%	15%	7%
La confianza que existe entre La Dirección y los profesores favorece el trabajo en equipo.	34%	33%	12%	14%	7%
En este establecimiento se destinan tiempos claramente fijados para el trabajo en equipo de los profesores.	31%	34%	13%	11%	11%
La Dirección del establecimiento se preocupa de que haya relaciones de confianza entre profesores.	27%	31%	16%	15%	11%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Nuevamente las profesoras se muestran más conformes que los profesores con respecto a la promoción que se realiza en sus escuelas del trabajo colaborativo. Los profesores siguen siendo más críticos destacándose su disconformidad con los tiempos destinados al trabajo en equipo (Tabla nº 72).



**Tabla nº 72: Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo según sexo**

	Sexo	
	Hombre	Mujer
En este establecimiento la UTP reconoce y valora los logros de los docentes	55%	54%
En este establecimiento se evalúan las metas y objetivos propuestos como parte de la misión del establecimiento	34%	49%
En este establecimiento la Dirección reconoce y valora los logros de los docentes	34%	46%
En este establecimiento todos trabajan en función de objetivos comunes	29%	37%
La Dirección del establecimiento promueve un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes	34%	34%
La confianza que existe entre la Dirección y los profesores favorece el trabajo en equipo	32%	35%
En este establecimiento se destinan tiempos claramente fijados para el trabajo en equipo de los profesores	19%	36%
La Dirección del establecimiento se preocupa de que haya relaciones de confianza entre profesores	26%	28%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Las diferencias por edad muestran que en general los profesores de más de 46 años, se sienten más conformes que el resto, con la promoción y valoración del trabajo colaborativo en sus establecimientos. Los menos conformes son los profesores más jóvenes quienes, se muestran descontentos con la promoción de relaciones de confianza entre profesores por parte de la dirección (Tabla nº 73).

**Tabla nº 73: Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo**

	Tramos de edad		
	23 a 35	36 a 45	46 y mas
En este establecimiento la UTP reconoce y valora los logros de los docentes	46%	38%	60%
En este establecimiento se evalúan las metas y objetivos propuestos como parte de la misión del establecimiento	30%	42%	52%
En este establecimiento la Dirección reconoce y valora los logros de los docentes	25%	42%	46%
En este establecimiento todos trabajan en función de objetivos comunes	25%	36%	38%
La Dirección del establecimiento promueve un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes	21%	31%	39%
La confianza que existe entre la Dirección y los profesores favorece el trabajo en equipo	28%	31%	37%
En este establecimiento se destinan tiempos claramente fijados para el trabajo en equipo de los profesores	25%	27%	34%
La Dirección del establecimiento se preocupa de que haya relaciones de confianza entre profesores	12%	23%	32%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Los profesores de segundo ciclo básico, tienden a estar más conformes con las acciones de promoción del trabajo colaborativo que se desarrollan en sus establecimientos, especialmente con el reconocimiento de sus logros por parte de la UTP y de la Dirección. Los profesores de primer ciclo en cambio, presentan una menor satisfacción con el trabajo, en función de objetivos comunes y con la preocupación por promover relaciones de confianza entre profesores por parte de la Dirección (Tabla nº 74).

**Tabla nº 74: Promoción y valoración del trabajo realizado en equipo**

	Ciclo	
	Primer ciclo	Segundo ciclo
En este establecimiento la UTP reconoce y valora los logros de los docentes	45%	63%
En este establecimiento se evalúan las metas y objetivos propuestos como parte de la misión del establecimiento	47%	45%
En este establecimiento la Dirección reconoce y valora los logros de los docentes	30%	51%
En este establecimiento todos trabajan en función de objetivos comunes	26%	41%
La Dirección del establecimiento promueve un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes	34%	36%
La confianza que existe entre la Dirección y los profesores favorece el trabajo en equipo	30%	39%
En este establecimiento se destinan tiempos claramente fijados para el trabajo en equipo de los profesores	34%	31%
La Dirección del establecimiento se preocupa de que haya relaciones de confianza entre profesores (*)	23%	32%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

#### 6.4 Dimensión calidad de la comunicación

Esta dimensión reúne aquellas afirmaciones relacionadas con identificación de canales de comunicación eficientes, claridad de la información compartida y aprendizaje mutuo a partir del intercambio de saberes en espacios de encuentro de profesores.

En términos generales, no existe pleno acuerdo con respecto a las situaciones presentadas y más bien se aprecia una valoración positiva de todos los

aspectos de esta dimensión considerando que presenta niveles de acuerdo superiores a un 50% cuando se une el medianamente de acuerdo.

Se valora principalmente el trabajo con la dirección, las reuniones con la UTP y la claridad de la comunicación en los equipos pedagógicos. Comparativamente se aprecia un menor nivel de acuerdo en la existencia de confianza mutua entre profesores y directivos (Tabla nº 75).

**Tabla nº 75: Calidad de la comunicación**

TA: Totalmente de acuerdo / MA: Medianamente de acuerdo / NTC: No lo tiene claro / MD: Medianamente en desacuerdo / TD: Totalmente desacuerdo

	Total población				
	TA	MA	NTC	MD	TD
En este establecimiento, el trabajo con la Dirección es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.	47%	28%	10%	8%	7%
Las reuniones con la UTP son muy aportadoras para la labor educativa.	47%	34%	8%	4%	7%
Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) saben claramente que es lo que tienen que hacer.	47%	29%	10%	6%	8%
En este establecimiento la buena comunicación entre profesores favorece el trabajo en equipo.	45%	33%	11%	8%	3%
Hay una excelente comunicación entre el equipo de UTP y los profesores.	44%	34%	8%	9%	5%
El director está al tanto del trabajo que realizan los equipos pedagógicos de trabajo (de nivel, sector y o ciclo).	44%	32%	14%	6%	4%
En este establecimiento el trabajo entre la UTP y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje.	40%	34%	8%	11%	8%
La dirección entrega orientaciones claras para el trabajo pedagógico con los alumnos.	36%	38%	8%	12%	5%
Hay una buena comunicación entre la Dirección y los profesores	33%	40%	8%	12%	7%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo.	26%	36%	13%	10%	15%
En este establecimiento hay mutua confianza entre profesores y directivos.	17%	39%	14%	20%	11%

En relación con las diferencias según sexo, las mujeres presentan mayor conformidad con los canales y la calidad de la comunicación relacionada con el trabajo colaborativo en sus establecimientos. Esto se da con mayor intensidad en la evaluación de la claridad de la comunicación en equipos pedagógicos, la comunicación entre la UTP, la dirección y los docentes (Tabla nº 76).

**Tabla nº 76: Calidad de la comunicación según género**

	Sexo	
	Hombre	Mujer
En este establecimiento, el trabajo con la Dirección es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente	42%	49%
Las reuniones con la UTP son muy aportadoras para la labor educativa (*)	45%	47%
Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) saben claramente que es lo que tienen que hacer (*)	28%	55%
En este establecimiento la buena comunicación entre profesores favorece el trabajo en equipo	45%	46%
Hay una excelente comunicación entre el equipo de UTP y los profesores (*)	38%	46%
El director está al tanto del trabajo que realizan los equipos pedagógicos de trabajo (de nivel, sector y o ciclo)	37%	47%
En este establecimiento el trabajo entre la UTP y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje	37%	41%
La dirección entrega orientaciones claras para el trabajo pedagógico con los alumnos (*)	32%	38%
Hay una buena comunicación entre la Dirección y los profesores	24%	36%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo	27%	26%
En este establecimiento hay mutua confianza entre profesores y directivos	16%	17%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Los profesores más jóvenes tienden a estar menos conformes que el resto con la mayoría de los aspectos asociados a la calidad y formas de comunicación con respecto al trabajo colaborativo. Esto es más acentuado en la definición de objetivos en cada ciclo y nivel educativo. Los docentes mayores de 46 años son los que mejor evalúan los aspectos de esta dimensión. Los profesores de 36 a 45 años se diferencian por una evaluación comparativamente más deficiente de las reuniones con UTP, los equipos pedagógicos y la comunicación con la Dirección (Tabla nº 77).

**Tabla nº 77 Calidad de la comunicación según edad**

	Tramos de edad		
	Totalmente de acuerdo		
	23 a 35	36 a 45	46 y mas
En este establecimiento, el trabajo con la Dirección es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente.	36%	54%	49%
Las reuniones con la UTP son muy aportadoras para la labor educativa.	36%	27%	57%
Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) saben claramente que es lo que tienen que hacer.	46%	38%	51%
En este establecimiento la buena comunicación entre profesores favorece el trabajo en equipo.	38%	46%	47%
Hay una excelente comunicación entre el equipo de UTP y los profesores.	32%	28%	51%
El director está al tanto del trabajo que realizan los equipos pedagógicos de trabajo (de nivel, sector y o ciclo).	36%	38%	49%
En este establecimiento el trabajo entre la UTP y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje.	32%	27%	46%
La dirección entrega orientaciones claras para el trabajo pedagógico con los alumnos.	28%	44%	36%
Hay una buena comunicación entre la Dirección y los profesores	32%	19%	36%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo.	9%	19%	34%
En este establecimiento hay mutua confianza entre profesores y directivos.	8%	12%	21%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Los profesores de primer ciclo se caracterizan por una mejor evaluación del trabajo de la dirección de la escuela y, la confianza entre profesores y directivos. Con el resto de los ítems de esta dimensión, tienden a estar menos de acuerdo que los profesores de segundo ciclo. Estos últimos evalúan mucho mejor las reuniones con UTP, la comunicación entre profesores y la comunicación con la dirección (Tabla nº 78).

**Tabla nº 78: Calidad de la comunicación según ciclo**

	Ciclo	
	Primer ciclo	Segundo ciclo
En este establecimiento, el trabajo con la Dirección es fundamental para un buen desarrollo de la labor docente	51%	44%
Las reuniones con la UTP son muy aportadoras para la labor educativa	42%	53%
Los equipos de trabajo pedagógico (de ciclo, nivel o subsector) saben claramente que es lo que tienen que hacer	46%	49%
En este establecimiento la buena comunicación entre profesores favorece el trabajo en equipo (*)	34%	56%
Hay una excelente comunicación entre el equipo de UTP y los profesores	40%	49%
El director está al tanto del trabajo que realizan los equipos pedagógicos de trabajo (de nivel, sector y o ciclo)	40%	50%
En este establecimiento el trabajo entre la UTP y los profesores es una instancia de mutuo aprendizaje	31%	48%
La dirección entrega orientaciones claras para el trabajo pedagógico con los alumnos	38%	36%
Hay una buena comunicación entre la Dirección y los profesores	23%	39%
En este establecimiento los profesores han definido en conjunto los objetivos de cada ciclo y o nivel educativo	20%	31%
En este establecimiento hay mutua confianza entre profesores y directivos	21%	14%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

### 6.5 Dimensión espacios y recursos

Esta dimensión reúne aquellas afirmaciones relativas a la identificación de espacios físicos y recursos materiales que favorecen el desarrollo del trabajo docente colaborativo.

Se aprecia una alta valoración de recursos de apoyo para el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo. Por otro lado, la mayor parte de los profesores está de acuerdo en que en sus establecimientos existen espacios físicos para el trabajo cooperativo (Tabla nº 79).

**Tabla nº 79: Espacios y recursos**

TA: Totalmente de acuerdo / MA: Medianamente de acuerdo / NTC: No lo tiene claro / MD: Medianamente en desacuerdo / TD: Totalmente desacuerdo

	Total población				
	T A	M A	NTC	M D	TD
El aporte de recursos de apoyo (libros, fotocopias, otros materiales) es fundamental para el trabajo cooperativo entre docentes	65%	28%	2%	2%	2%
En este establecimiento existen espacios físicos para que los profesores trabajen en equipo	34%	37%	2%	19%	8%
Los espacios físicos permiten un trabajo cooperativo entre docentes	31%	36%	7%	15%	11%

La principal diferencia según sexo, es con respecto a la mayor valoración de los recursos de apoyo para el desarrollo de trabajo cooperativo, por parte de las profesoras. No se observan diferencias relevantes en torno la existencia de espacios físicos (Tabla nº 77).

**Tabla nº 77: Espacios y recursos según género**

	Sexo	
	Totalmente de acuerdo	
	Hombre	Mujer
El aporte de recursos de apoyo (libros, fotocopias, otros materiales) es fundamental para el trabajo cooperativo entre docentes	53%	71%
En este establecimiento existen espacios físicos para que los profesores trabajen en equipo	32%	34%
Los espacios físicos permiten un trabajo cooperativo entre docentes	30%	32%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Quienes más valoran los recursos de apoyo para el trabajo cooperativo son los profesores más jóvenes, siendo además los que menos conformes están con los espacios físicos disponibles en sus escuelas para esta forma de trabajo. Los profesores de 36 a 45 años por su parte, están más de acuerdo que el resto, en que los espacios físicos de sus centros permiten el trabajo cooperativo entre docentes. Los profesores de más edad en cambio, consideran que existen tales espacios en sus escuelas (Tabla nº 80).

**Tabla nº 80: Espacios y recursos según edad**

	Tramos de edad		
	Totalmente de acuerdo		
	23 a 35	36 a 45	46 y mas
El aporte de recursos de apoyo (libros, fotocopias, otros materiales) es fundamental para el trabajo cooperativo entre docentes	75%	58%	65%
En este establecimiento existen espacios físicos para que los profesores trabajen en equipo	28%	31%	35%
Los espacios físicos permiten un trabajo cooperativo entre docentes	28%	42%	29%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Los profesores de primer ciclo valoran más los recursos de apoyo para el trabajo colaborativo, a la vez que consideran que sus escuelas cuentan con espacios para el desarrollo de esta forma de trabajo. Los profesores de segundo ciclo se muestran comparativamente menos conformes con los aspectos de esta dimensión de análisis (Tabla nº 81).

**Tabla nº 81: Espacios y recursos según ciclo**

	Ciclo	
	Totalmente de acuerdo	
	Primer ciclo	Segundo ciclo
El aporte de recursos de apoyo (libros, fotocopias, otros materiales) es fundamental para el trabajo cooperativo entre docentes	72%	61%
En este establecimiento existen espacios físicos para que los profesores trabajen en equipo	36%	34%
Los espacios físicos permiten un trabajo cooperativo entre docentes	36%	29%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

## 6.6 Dimensión planificación y proyección conjunta del trabajo docente

Esta dimensión reúne aquellas afirmaciones asociadas a la proyección conjunta del trabajo docente, así como aquellas que permiten evaluar los espacios orientados a la planificación en equipo.

La mayor parte de los profesores manifiesta estar de acuerdo en que el trabajo docente es mejor cuando se hace en equipo con otros profesores, sin embargo,



consideran que la planificación del trabajo docente resulta mejor cuando se realiza en forma individual.

Otro aspecto con el que la mayor parte de los docentes esta de acuerdo, es con la importancia que tiene para la labor pedagógica, participar en el Consejo de profesores (Tabla nº 82).

**Tabla nº 82: Planificación y proyección conjunta del trabajo docente**

TA: Totalmente de acuerdo / MA: Medianamente de acuerdo / NTC: No lo tiene claro / MD: Medianamente en desacuerdo / TD: Totalmente desacuerdo

	Total población				
	T A	M A	NTC	M D	T D
El trabajo docente es mejor cuando se hace en equipo con otros profesores	78%	16%	4%	0%	3%
Participar en el consejo técnico es muy importante para la labor pedagógica	48%	31%	7%	9%	5%
Planificar en conjunto con otros profesores es menos problemático que hacerlo en forma individual	29%	25%	12%	24%	10%
La planificación en equipo siempre resulta mejor que cuando se hace en forma individual	7%	10%	7%	20%	56%

Las diferencias según sexo, indican que las profesoras valoran más el trabajo en equipo que los hombres y; consideran relevante participar en el Consejo técnico. Las opiniones sobre las estrategias de planificación no varían entre hombres y mujeres, en ambos casos se prefiere trabajar en forma individual (Tabla nº 83).

**Tabla nº 83: Planificación y proyección conjunta del trabajo docente**

	Sexo Totalmente de acuerdo	
	Hombre	Mujer
El trabajo docente es mejor cuando se hace en equipo con otros profesores	68%	81%
Participar en el consejo técnico es muy importante para la labor pedagógica (*)	42%	50%
Planificar en conjunto con otros profesores es menos problemático que hacerlo en forma individual	29%	29%
La planificación en equipo siempre resulta mejor que cuando se hace en forma individual	8%	7%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

Los profesores más jóvenes (23 a 35 años), valoran más que el resto, el trabajo en equipo y planificar en forma conjunta. Los docentes mayores de 46 años se

caracterizan por valorar más la participación en el Consejo Técnico (Tabla n° 84).

**Tabla n°84: Planificación y proyección conjunta del trabajo docente según edad**

	Tramos de edad		
	Totalmente de acuerdo		
	23 a 35	36 a 45	46 y mas
El trabajo docente es mejor cuando se hace en equipo con otros profesores	83%	69%	79%
Participar en el consejo técnico es muy importante para la labor pedagógica	44%	38%	51%
Planificar en conjunto con otros profesores es menos problemático que hacerlo en forma individual	36%	27%	29%
La planificación en equipo siempre resulta mejor que cuando se hace en forma individual	12%	4%	7%

Las diferencias de opinión, según ciclo de enseñanza, muestran que los docentes de primer ciclo, tienden a valorar más la planificación en forma conjunta, mientras que los de segundo ciclo, están más de acuerdo en que el trabajo docente, es mejor cuando se hace en equipo (Tabla n° 85).

**Tabla n° 85: Planificación y proyección conjunta del trabajo docente según ciclo**

	Ciclo	
	Totalmente de acuerdo	
	Primer ciclo	Segundo ciclo
El trabajo docente es mejor cuando se hace en equipo con otros profesores	73%	83%
Participar en el consejo técnico es muy importante para la labor pedagógica	45%	48%
Planificar en conjunto con otros profesores es menos problemático que hacerlo en forma individual	35%	26%
La planificación en equipo siempre resulta mejor que cuando se hace en forma individual	5%	9%

(\*) Diferencias estadísticamente significativas según prueba chi2

## 7. Conclusiones

Algunas de las tendencias que se desprenden de los datos obtenidos, muestran que la **jornada laboral** se centra primordialmente en la docencia restándole solo 8 ó 5 horas para actividades curriculares no lectivas (consejos técnicos, reuniones con UTP y otros). Según el tipo de contrato docente (44 o 30 horas) reglamentado por el Estatuto Docente indica que el máximo de docencia no puede exceder el 75% de la jornada contratada. Los datos confirman que los profesores primarios chilenos dedican un 75% y más, a actividades lectivas, confirmando la alta proporción que tiene Chile comparado con otros países como se comentó en la Introducción.

Consecuencia de la ampliación de la cobertura educacional a nivel continental, tuvo según Casassus (2003:47), implicancias económicas y repercutió fuertemente en su carga horaria al “trabajar en varios turnos los maestros mejoran la relación profesor/alumno, pero dedican necesariamente menos tiempo a preparar sus clases y a atender a los alumnos” y, en el caso de los establecimientos educacionales con jornada escolar completa, se aumentaron las horas a 37.2 trayendo con ello un mayor agotamiento de profesores y estudiantes como lo demuestran las investigaciones (DESUC, 2005).

Los datos demuestran que las **instancias formales exigidas** son las que corresponden a las **horas curriculares no lectivas** y que son coordinadas por los docentes directivos y técnicos en que **se abordan saberes docentes** tales como: resultados escolares, disciplina y convivencia escolar, actividades del establecimiento, intercambio de experiencias pedagógicas, necesidades educativas especiales y planificación de contenidos, involucrar a la comunidad local en los aprendizajes de sus estudiantes e informarse de temas pedagógicos.

Los **saberes docentes que se concretan de forma individual** son la preparación del trabajo con alumnos, la metodología del sector de aprendizaje y los recursos educativos, la planificación y evaluación de los aprendizajes y el

trabajo educativo con padres. Se trabaja en una menor proporción de forma colaborativa en las metodologías de enseñanza.

La comparación por **ciclos**, muestra que los profesores del primer ciclo presentan una mayor tendencia a preparar juntos las evaluaciones, los recursos educativos y a planificar clases, en cambio los del segundo ciclo tienden principalmente a revisar juntos las normas de convivencia, cosa que para los profesores se hace en menor porcentaje. Los del segundo ciclo son los que menos preparan juntos la metodología de enseñanza. Situación que plantea diferencias de entrada en las características de la organización de la enseñanza: en el primer ciclo se trata de profesores generalistas que abordan la mayor parte de los sectores de aprendizaje (1° a 4° básico) y en el segundo, se produce la diferenciación de profesores diferentes por sector de aprendizaje o asignatura (5° a 8° básico).

Los profesores tienden a sentirse relativamente satisfechos con las **condiciones** existentes para el trabajo en equipo en sus escuelas, hecho que se explica principalmente por su valoración de las formas en que desarrollan este tipo de estrategias, el fomento que se hace en sus escuela a este tipo de trabajo y por la calidad de la comunicación entre los actores de la comunidad educativa. Esto no significa, sin embargo, que los profesores estén de acuerdo con que el trabajo colaborativo sea mejor estrategia que el trabajo individual.

La **positiva evaluación del trabajo en equipo** pareciera estar asociada exclusivamente a la planificación y ejecución de actividades colectivas propias de la dinámica escolar. No se piensa lo mismo, cuando se trata de saberes asociados a los procesos de aprendizaje en el aula.

En relación con la prácticas docentes y los espacios en los que estos comparten con sus colegas de trabajo, el **Consejo de profesores** es el que presenta un mayor nivel de participación, convirtiéndose, por ello en la principal instancia de coordinación y desarrollo de trabajo colaborativo. Una segunda instancia relevante en este sentido, son las reuniones con la UTP. En ambos casos, se trata de espacios formales que tradicionalmente han sido parte de la

organización del trabajo pedagógico en las escuelas y que vienen regulados en los contratos docentes.

No de extrañar que se otorgue mayor valoración a este tipo de espacios por parte de los profesores de más edad (mayores de 46) con respecto a una actitud más crítica presentada por los docentes más jóvenes (menores de 36 años). Por otro lado, la **evaluación de los grupos** en que los profesores participan con mayor frecuencia indica que se trata de instancias no carentes de conflictos, que resultan en general bien evaluadas en relación con el desarrollo de sus tareas.

Se puede afirmar que el trabajo colaborativo está principalmente destinado a tareas tales como la evaluación de los alumnos, la revisión de asuntos disciplinares, la organización de actividades colectivas en la escuela y el intercambio reflexivo de experiencias pedagógicas. Destaca el hecho que la organización de actividades pareciera ser una actividad desarrollada preferentemente por profesores más jóvenes.

Saberes pedagógicos relativos a la preparación y planificación de clases parecieran desarrollarse principalmente de forma individual, situación que es evaluada positivamente por los docentes, considerando que la mayor parte de ellos, considera que se obtienen mejores resultados escolares trabajando de esta forma. Se debe señalar que los profesores de edad media (36 a 45) son los que muestran una mejor disposición a trabajar en conjunto el desarrollo de metodologías y didácticas de enseñanza, así como son los profesores del primer ciclo básico los que denotan una mejor disposición a trabajar en conjunto tareas de carácter pedagógico. A pesar de ello, los datos del cuestionario muestran que la principal actividad de los docentes: la preparación y realización de clases en el aula, sigue siendo responsabilidad exclusiva de cada profesor. Esto se confirma además, en los bajos niveles de participación en instancias tales como la coordinación de sectores y ciclos de aprendizaje.

Independientemente de las prácticas efectivas de los docentes se observa que el trabajo en equipo es en general bien evaluado, principalmente porque se

considera que a partir de éste, se pueden obtener mejores resultados escolares y que la labor pedagógica se ve fortalecida cuando se trabaja en conjunto con otros profesores. La principal razón asociada a esta forma positiva de evaluación, son las posibilidades que esta estrategia de trabajo brinda para el intercambio de experiencias de profesores. Esto resulta coherente con la preferencia que tienen los docentes en trabajar individualmente aquellas actividades destinadas al aula. Si consideramos que el intercambio de experiencias alude tanto a mostrar los logros y aprendizajes individuales de cada profesor como aprender de los demás incorporando sus conocimientos en el trabajo personal. Intercambiar experiencias no significa necesariamente coordinarse o proyectar el trabajo de manera conjunta, por el contrario, puede significar fortalecerse individualmente como profesionales.

Los resultados arrojados por el cuestionario parecen confirmar que los profesores están dispuestos a trabajar en equipo algunos temas y que, lo valoran por los resultados escolares que se puede obtener de ello.

Es posible apreciar además que la mayor parte de los profesores cuenta en sus escuelas con espacios físicos adecuados para reunirse a trabajar. El problema surge en torno a la disponibilidad de tiempo para el trabajo en equipo, les resulta difícil coordinar un horario en el que todos puedan asistir a este tipo de reuniones sin afectar con ello las tareas que realizan de manera individual y, a las que se encuentran principalmente dedicados durante su jornada laboral. Esto viene a relacionarse con la carga horaria en sus contratos, centrados primordialmente en la docencia.

Para que exista trabajo en equipo, se requieren una serie de condiciones y características. La primera de ellas, es la confianza mutua que debe existir entre los profesores para poder trabajar de esta manera. Por otro lado, destaca la necesidad de contar con recursos materiales de apoyo al trabajo pedagógico. La disponibilidad de tiempo, es sin duda un requisito fundamental para implementar esta forma de trabajo.

El análisis según género, indica que las mujeres tienden a presentar una mejor disposición a trabajar en equipo, valorando más que los hombres esta forma de trabajo. Se caracterizan además, por una mayor participación en grupos de profesores externos a la escuela. La mayoría de los profesores tiende a mostrar una actitud y comportamiento positivo en relación con el trabajo colaborativo, sin embargo, es más frecuente encontrar entre ellos, a personas que son más críticas de las condiciones destinadas a esta forma de trabajo en sus escuelas. En tal sentido, se puede interpretar que la actitud más positiva de las mujeres repercute en un mayor nivel de conformismo.

Finalmente el análisis según ciclo de enseñanza, indica que los profesores de segundo ciclo básico, tienden a estar mas conformes con las condiciones en las que se desarrolla el trabajo colaborativo en sus escuelas pero consideran deficientes los espacios físicos con los que cuentan para trabajar con los demás. Los profesores de primer ciclo son relativamente más críticos con las condiciones en que desarrollan estrategias colaborativas, a la vez que parecieran depender menos del apoyo de los demás en el desarrollo de su trabajo.

## **B. Análisis cualitativo**

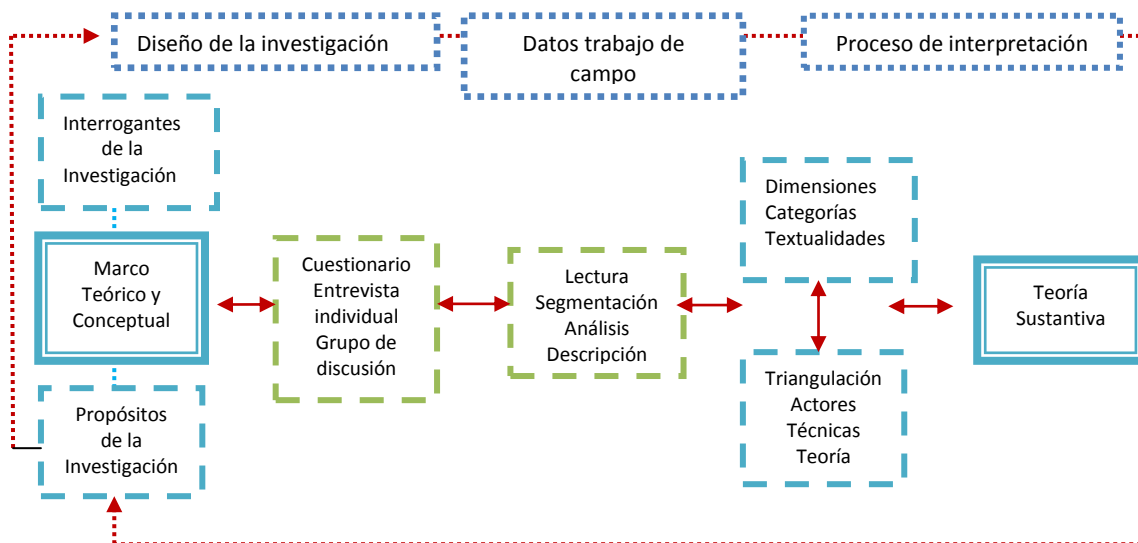
### **1. Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas individuales.**

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos no desde una perspectiva lineal, sino como un proceso interactivo en el que se va mezclando la interpretación de los datos que ya se tienen, con la búsqueda de nuevos por medio de un muestreo teórico, categorización, análisis e interpretación los que en la investigación cualitativa no constituyen actividades mentales separables (Martínez, 2002) se trata de una secuencia de ida y vuelta que hacen posible la visibilización de las estructuras de significado sobre las interacciones en juego preservando su naturaleza textual (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En el proceso de interpretación de los datos, se siguieron los pasos de la construcción de la Teoría Fundamentada en que el análisis de datos, es el centro del procedimiento empírico que hace posible desarrollar teoría, constituye la base para las decisiones sobre los datos adicionales que se deben recoger (Flick, 2007). Y que según el procedimiento metodológico propuesto por Taylor y Bogdan (1996:167), se sugiere elaborar previamente una lista con todos los temas conceptos y tipologías que surgen en un análisis inicial. En nuestro caso, se hizo a partir de los temas generadores para la conversación, de los que surgieron en las entrevistas individuales y en los grupos de discusión que además provenían de los objetivos de la investigación y de la revisión de la literatura especializada sobre los temas relacionados con el estudio. A partir de estos elementos, se procedió a la reducción de los datos provenientes de las entrevistas y de los grupos de discusión como se presenta en los anexos correspondientes.

Con respecto al proceso llevado a cabo, este se presenta en el diagrama n° 15.



**Diagrama nº 15: Proceso de análisis cualitativo**

Se levantaron dimensiones y categorías iniciales, a partir de estas surgieron un conjunto de temas previos que fueron la base para la elaboración del guión de la entrevista cualitativa. Se agruparon por tópicos y conceptos, se procedió a la saturación y condensación, a través de un muestreo teórico constante basado en la revisión de los datos y en la búsqueda de nuevos, con el objeto de ir complementando la información con el objeto que hiciera visible la teoría emergente. Para ello, se realizó el análisis de los datos, a partir de la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva para ir graficando las conexiones y las relaciones entre categorías que fueron surgiendo (Strauss y Corbin, 2002).

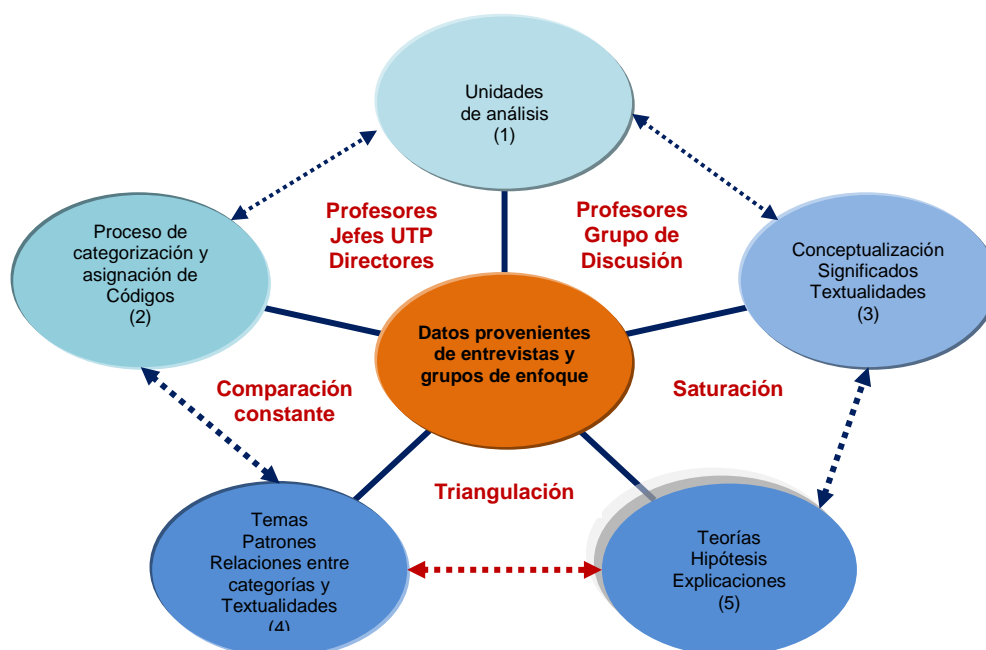
Las categorías de la investigación referidas a la forma, los procesos y las condiciones estructurantes que concretan la visión y práctica de intercambio de los profesores en relación al saber pedagógico cotidiano en el contexto escolar, se pueden apreciar en la tabla nº 86.

Tabla nº 86: Matriz de categorización

Dimensiones	Categorías previas	Código
<b>Tendencias en el trabajo entre docentes.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo cooperativo</li> <li>• Trabajo individual</li> </ul>	<b>TCD</b> <b>TID</b>
<b>Condiciones que facilitan u obstaculizan el trabajo cooperativo docente.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factores asociados a los profesores               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Creencias</li> <li>– Características personales</li> <li>– Relaciones entre profesores</li> <li>– Factibilidad</li> </ul> </li> <li>• Factores institucionales               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Trabajo de la UTP</li> <li>– Gestión directiva</li> <li>– Organización pedagógica del establecimiento.</li> </ul> </li> </ul>	<b>FAP</b>  <b>FI</b>
<b>Importancia de un trabajo cooperativo entre docentes.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración</li> <li>• Preferencias</li> </ul>	<b>VATCD</b> <b>PTCD</b>
<b>Características del saber pedagógico de los profesores en la escuela.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones del saber pedagógico individual.</li> <li>• Concepciones del saber pedagógico cooperativo.</li> <li>• Diferencias y similitudes entre tipos de saberes pedagógicos.</li> <li>• Relación entre un saber tradicional de la enseñanza y trabajo individualista.</li> <li>• Relación entre un saber innovador de la enseñanza y trabajo cooperativo docente.</li> </ul>	<b>CSPI</b> <b>CSPC</b> <b>DSTSP</b> <b>STETID</b> <b>SIETCD</b>

El proceso llevado a cabo correspondiente a las tareas de analíticas propias del análisis cualitativo y, se sintetizan en el diagrama nº 16. A partir de la codificación inicial de los datos, en una constante relectura de las entrevistas, se procedió a la codificación axial, reagrupando los datos por medio de sub-categorías para buscar explicaciones más precisas acerca de las forma de trabajo entre docentes de forma de encontrar temas y significados, patrones y relaciones así como hipótesis iniciales para ir avanzando hacia significados más profundos y teorías. Como señala Strauss (1987: 64) al llevar a cabo esta tarea: “el analista comienza a construir una trama densa de relaciones que giran alrededor del “eje” de la categoría sobre la cual se está centrando”.

Diagrama nº 16: Tareas analíticas



En el tratamiento de las entrevistas, se asignó a los participantes un código de identificación con el objeto de resguardar la confidencialidad de sus datos quedando por tanto su información consignada de la siguiente forma: Profesor (P1), Jefe UTP2 (UTP 2), Director 3 (DIR 3). Durante el análisis de las textualidades, se asignó también un nombre ficticio a cada actor de forma que reflejara su género para contextualizar la información y un color para visibilizar más fácilmente su rol en el establecimiento. El ordenamiento de los entrevistados quedó de acuerdo a la tabla nº 87.

Tabla nº 87: Código de identificación sujetos entrevistados

Profesores/as						
Gabriel P1	Karen P2	Viviana P3	Jeannette P4	Carolina P5	Anita P6	Regina P7

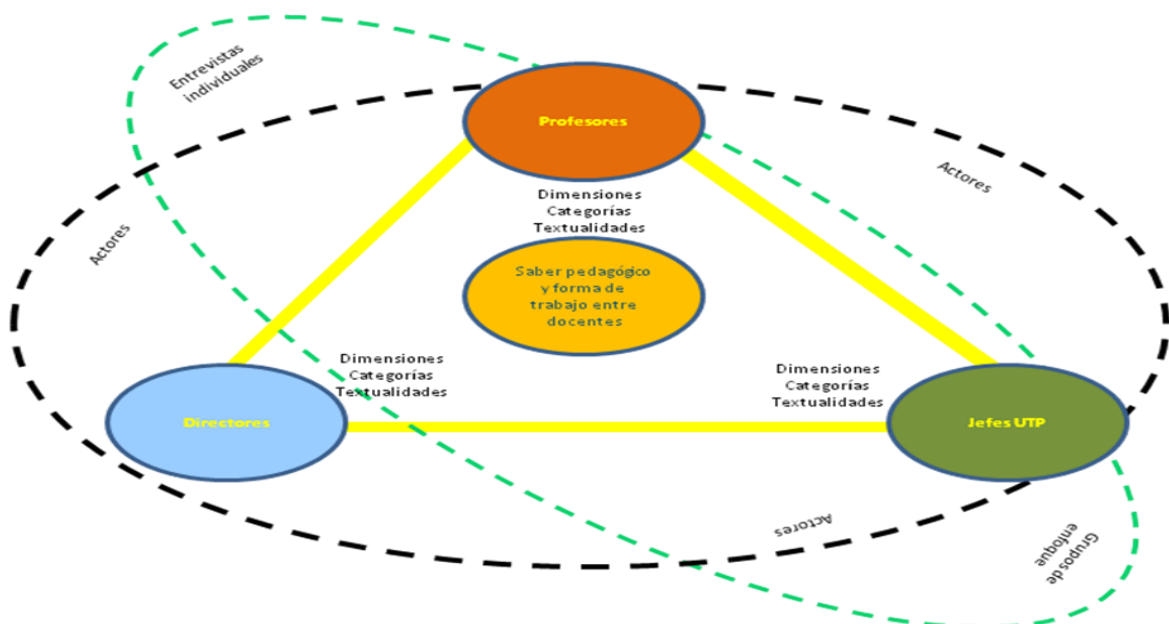
Jefes de Unidades Técnicas-Pedagógicas (UTP)						
Ximena UTP1	Eliana UTP2	Ruth UTP3	Amanda UTP4	David UTP5	Alicia UTP6	Ana UTP7

Directores/as						
M. Eliana DIR.1	Laura DIR.2	Isidora DIR.3	Hernán DIR.4	Javier DIR.5	Mercedes DIR.6	Carlos DIR.7

A partir de la información proveniente de las entrevistas y considerando las dimensiones y categorías, se analizaron con los datos provenientes de los Jefes UTP y directores, se triangularon los datos provenientes de los tres actores, posteriormente se procedió a triangular con los datos obtenidos por medio de la técnica grupos de discusión. Una breve representación de ese proceso se puede apreciar en el diagrama n° 17.

**Diagrama n° 17: Triangulación de fuentes**



## 2. Dimensiones y categorías de análisis en la entrevista cualitativa

En esta sección se comentan los resultados provenientes del análisis sobre las condiciones socio-culturales que caracterizan la colaboración entre docentes y su expresión, a través de las interacciones que establecen entre ellos, se citan algunas de las principales textualidades que surgen de las entrevistas individuales de los docentes, jefes UTP y directivos que son la base para construir las categorías, triangular las experiencias y avanzar hacia el proceso de teorización.

El análisis realizado es el resultado de la reducción de los datos y su expresión por medio de códigos y memorándum explicativos como se explicó en la metodología. A partir de este proceso, se construyeron las figuras y matrices que se presentan y que hacen posible llegar a conclusiones a partir de la observación del flujo y conexión interactiva de los datos, una vez realizada la reducción, exposición de los datos (Colás, Buendía y Hernández, 1998).

## A. Cultura de trabajo entre docentes en la escuela municipal

### 1. Dimensión: Tendencias en el trabajo entre profesores.

Esta dimensión se orienta a identificar las formas habituales de trabajo entre los docentes en el establecimiento educacional, a conocer las tendencias que existen en cuanto a si es individual o cooperativo y, a las preferencias docentes hacia una u otra forma de trabajo, indagando en las condiciones y factores que inciden en una u otra modalidad, las interacciones entre docentes, UTP, dirección y la estructura organizacional del establecimiento.

A modo de sistematización de los datos, la tabla nº 86, refleja las tendencias que tanto profesores, jefes UTP y directores expresan en relación a la forma en que los docentes interactúan entre ellos en los establecimientos. Como se puede observar tendencia global apunta a que se darían tanto un trabajo individual como cooperativo si bien directores y UTP estos son los únicos en identificar que el trabajo que en sus establecimientos los docentes trabajan individualmente.

**Tabla nº 88: Tendencias en el trabajo entre docentes**

Tendencias en el trabajo docente	Profesores	Jefes/as UTP	Directores	Total
Ambas tendencias	3	5	6	14
Trabajo cooperativo	4	1	-	5
Trabajo individual	-	1	1	2
Total	7	7	7	21

### 1.1 Categoría: Trabajo individual y colaborativo entre docentes.

Esta categoría expresa la tendencia con respecto a la forma en que se relacionan los docentes entre ellos al momento de abordar situaciones pedagógicas, manifestando que se dan **“ambas tendencias”**: un trabajo individual como cooperativo.

En el caso del trabajo colaborativo, empieza a aparecer con fuerza un significado asociado a las condiciones que existen en el establecimiento que se expresa a través de las **“instancias”**, referidas específicamente al Primer Ciclo de educación básica en que los profesores se reúnen por cursos paralelos y trabajan en forma conjunta bajo la supervisión del jefe/a UTP u otra instancia y como parte de su horario de trabajo.

En cambio en el Segundo Ciclo se da más bien un trabajo individual y se explica porque los profesores al ser de asignatura son menos por tanto, no hay otros docentes de su misma área haciendo que realicen un trabajo en **“solitario”**. Para otros, la razón se encuentra en la cultura docente que es **“individualista”** en el dominio de su asignatura.

Prof. Viviana :	“porque la mayoría de los profesores trabajamos por paralelo. Ahora cuando son profesores de asignatura creo que son los más solitarios”
Prof. Javier:	“Lo que pasa que se divide: primer ciclo trabaja en forma conjunta. Tenemos las instancias para trabajar en esa forma y segundo ciclo, es mas individual”.
Prof. Gabriel	“Aunque nosotros todos trabajamos colaborativamente en lo que corresponde al Subsector de uno. Uno tiende hacer individualista. Como Profesor de Inglés no transo el que me digan: ‘¡pasa el presente simple y después el pasado!’ Eso no lo transo”.

Desde la percepción de los jefes de UTP y directores, lo que ocurre en las interacciones entre los docentes de establecimientos municipales con respecto a la forma habitual de trabajo entre ellos es que se dan también por **“ambas tendencias”**, tanto un trabajo cooperativo como uno que se realiza en forma aislada.

Al igual que los profesores los jefes UTP coinciden en las razones que explican que se den ambas tendencias, se da un equilibrio entre esas formas de relación

entre los docentes. Comentan que se debe a la **“diferencia en el primer ciclo”** que se orienta hacia un trabajo grupal y en cambio en el segundo ciclo **“predomina el trabajo individual”**, por lo visto, esto se explica por el hecho de que al trabajar por subsectores existen menos profesores y por ello la tendencia es, a un trabajo más en solitario. Para otros directivos, se trata del resultado de un problema mayor: la baja matrícula lo que ha traído como consecuencia una disminución de cursos por nivel.

UTP Ruth:	“Creo que hay un equilibrio, no es que predomine uno más que el otro. En lo que es el primer ciclo se da una diferencia, predomina más el trabajo grupal. En el segundo ciclo, predomina lo que es el trabajo individual. Creo que es por el hecho de que cada profesor tiene un subsector determinado”.
UTP Eliana:	“Hay un porcentaje de personas que trabajan en forma colaborativa, eso se ve en el tema de la planificación del trabajo. En el segundo ciclo, por ejemplo, se ve más trabajo individual porque son por subsectores”
UTP Alicia:	“Tratamos de que sea cooperativo estimulando bastante el trabajo en equipo pero aun así, siempre hay un grupo que tiende a trabajar en forma individual debido a que no existe el paralelo”.
UTP David:	“Se dan las dos modalidades: un trabajo colectivo en las reuniones de profesores de nivel y el trabajo individual a lo que se refiere al planeamiento de clases”.
UTP Ana:	“Ambos. El problema es que como ha ido disminuyendo la matrícula ahora tenemos menos cursos por nivel”.

En el caso de los directores señalan también que se dan **“ambas tendencias”**, porque es una característica distintiva del establecimiento y porque existen grupos que **“trabajan cooperativamente”**, existen también las **“instancias”** para el trabajo colaborativo porque sus escuelas están participando en proyectos de perfeccionamiento para los docentes impulsados por el Ministerio de Educación y les requiere un trabajo de colaboración entre los profesores y porque son los mismos directivos los que toman la iniciativa y hacen que los profesores trabajen en forma colaborativa dado que para ellos es un factor positivo para el logro de las metas de aprendizaje que a cada establecimiento municipal se la plantea a nivel municipal.

Una razón para explicar la tendencia hacia un trabajo individual entre los profesores, es porque hay un grupo de ellos que **“se resta”** debido a sus **“características personales”** lo que los lleva a ser más individualistas; aparece también la explicación de que es el Primer ciclo, a diferencia del segundo, el que trabaja de forma colaborativa entre profesores. Otro factor que

explica que no se dé un trabajo colaborativo, es el malestar docente que existe por la disminución de horas **“asignadas por contrato”** lo que llevaría a que los profesores a que se retiren una vez cumplido su horario.

DIR.	“Siempre hay un grupo que se da más al trabajo colaborativo. Hay otro tipo por sus características personales como que les cuesta un poquito de llegar a eso”.
Isidora:	
DIR.	“Creo que estamos en un 80% de trabajo en equipo. Obviamente esas personas que están en el otro 20% podríamos decir que, igual tratamos que por último, trabajen con los paralelos que no estén solos, los llamamos, los integramos con la UTP”.
Mercedes:	
DIR. Ma.	“El 60% cooperativo porque siempre hay gente que se resta, pero... la verdad es que nosotros aquí nos distinguimos por hacer un trabajo cooperativo. Si hay que hacer algo todos van y lo realizan”.
Eliana:	
DIR.	“A partir de los talleres de capacitación (LEM), se está haciendo un trabajo mucho más real en términos de colaborar. No así en el segundo ciclo básico, porque existe una tendencia individualista del trabajo tal vez porque hay mucho trabajo por sector de aprendizaje”.
Laura:	
DIR.	“Generalmente se da el trabajo cooperativo, pero en estos momentos tenemos un problema bastante serio. El problema de los tiempos que han asignado. Los profesores están contratados por 38 horas y eso significa que casi todos los días tienen que entrar con los niños y salir con los niños”
Hernán:	

Para un director no se da un trabajo colaborativo entre docentes en torno a lo pedagógico porque en su establecimiento priman más bien las relaciones de amistad entre los docentes que las relaciones profesionales.

DIR.	“El trabajo que se da acá es un trabajo individual porque cada profesor no tiene conocimiento de lo que hace su colega. Lamentablemente aquí se han establecido relaciones de amistad más que relaciones de profesionalismo”.
Javier:	

## 1.2 Categoría: Trabajar colaborativamente

Para aquellos docentes que describen las interacciones entre ellos como de carácter colaborativo, hacen visible que se trata de un trabajo que viene configurado por las condiciones que se dan en el establecimiento: se trabaja entre profesores por niveles, por cursos paralelos y por subsectores de aprendizaje, especialmente en el primer ciclo. Se explica que existen ciertas condiciones en el establecimiento que lo hacen posible, es decir las **“instancias”** para trabajar de esa forma, estas son trabajo en equipo por ciclo, reuniones de departamento o subsectores, reuniones de coordinación para realizar un trabajo interdisciplinario para adaptar temáticas y/o preparar unidades de aprendizaje e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Es una condición estructurante, el trabajo cooperativo entre docentes y existe porque es la forma de funcionar, se trata de característica organizacional: **“el ciclo funciona así”**.



Prof. Anita	“Un trabajo colaborativo porque nosotros trabajamos por niveles y subsectores. Planificamos en conjunto, diseñamos el instrumento de evaluación en los distintos niveles y subsectores”.
Prof. Karen	“Lo que pasa que se divide: primer ciclo trabaja en forma conjunta. Tenemos las instancias para trabajar en esa forma y segundo ciclo, es mas individual”.
Prof. Viviana	“porque la mayoría de los profesores trabajamos por paralelos....hay un trabajo colaborativo con las otras asignaturas... siempre estamos trabajando en equipo”.
Prof. Carolina	“Nosotros acá tenemos reuniones de Departamento y de Coordinación, entonces la mayoría es trabajo en equipo”.
Prof. Viviana	“se da más el trabajo colaborativo sobre todo en los cursos de primero a cuarto donde obviamente las profesoras intercambian experiencias para ver lo que resulta mejor y lo comparten”.

Las relaciones de colaboración entre profesores consisten en un **“trabajo en equipo”**, se refieren al intercambio de experiencias acerca de lo que les resulta mejor en lo pedagógico en las que se **“potencian y comparten material”** y se refieren también a un **“apoyo permanente de unos a otros”**, incluso cuando alguien tiene una dificultad.

Prof. Gabriel	“Se da el trabajo cooperativo cuando compartimos nuestras experiencias, lo que nos ha resultado y lo que no”
Prof. Carolina	“Cada profesor es un método distinto, entonces el momento de compartir es un experiencia enriquecedora porque uno aprende”.
Prof. Regina	“Si alguien tiene una dificultad... siempre nos estamos apoyando unos a otros”.

Para otros docentes, es más bien una **“disposición”** o la **“voluntad”** de querer colaborar y de pedir ayuda también a otros profesores.

Las relaciones de colaboración funcionan siempre y cuando ninguno de los profesores ejerza un liderazgo dominante que impida la participación de todos o porque es una característica del establecimiento, se trabaja en forma colectiva porque tienen **“una historia común”**, compartida y les ha llevado a un compromiso por parte de los profesores antiguos con la escuela y su comunidad, hay **“una mística especial”** que hará la diferencia con aquellos profesores que han llegado después y no tienen ese **“apego”**, porque no participan de esa **“mística”**.

Prof. Karen	“Es una cuestión de disposición. El docente que quiere, es el que lo hace... porque tiene una mente abierta: ‘necesito apoyo en matemática’. Pide ayuda o está abierto también él a ayudar al resto. Creo que es una cuestión de voluntad”
Prof. Karen	“Se supone que un trabajo colaborativo cuando todos tenemos derecho a opinar, a decir: ‘Mira esto sí, esto no. Esto me resulta, esto no me resulta’. Hay veces que hay situaciones...en que no hay que ser tan tajante”.
Prof. Jeannette	“Colectivo porque esta es una escuela que tiene una mística especial...Tenemos una historia en común. Hay un compromiso con la comunidad, más allá de la escuela. Es una escuela de la Comuna no de la Municipalidad ni del Gobierno de turno”.

Para los jefes/as UTP la tendencia en sus establecimientos es hacia **“un trabajo colaborativo”** y hacia **“un trabajo más individual”**. Sus explicaciones complementan a la de los profesores porque también se dan las **“instancias”**, especialmente en el **“primer ciclo”** tienen **“horario”** para **“planificar”** en conjunto situaciones de aprendizaje y de evaluación, al momento de colocar notas en el sistema computacional, se destaca que **“se apoyan”** y hay **“solidaridad”** entre los profesores para sacar esta tarea adelante.

En relación a la finalidad que tiene el trabajo colaborativo entre los docentes, se define de la siguiente manera:

UTP Eliana	“En el primer ciclo es más común ver equipos de trabajo porque ahí tienen horario y por intereses planifican en conjunto, ven todas sus actividades.”
UTP Alicia	“Lo que es el primer y segundo ciclo trabajan en paralelo, planifican las pruebas en conjunto”.
UTP Ana	“Los colegas tratan de ayudarse. Se apoyan en todo lo que es planificación especialmente en los instrumentos de evaluación”.
UTP Ximena	“Ellos establecen su trabajo. Elaboración de situaciones de aprendizaje en el trabajo en aula y también en trabajo administrativo del ingreso de notas al sistema. Hay bastante apoyo y solidaridad entre los distintos grupos”.

Visto desde la perspectiva del profesor lo que para el jefe UTP es **“apoyo y solidaridad”** entre docentes, se convierte en una estrategia para enfrentar los requerimientos desde la UTP.

Prof. Gabriel:	“Es que la UTP, lamentablemente es un <i>cañoneo</i> de papeles.... El trabajo para entregar a UTP es muy colaborativo, todos nos ayudamos”.
-------------------	--

La consecuencia de esa interacción es la estrategia de colaborar para que **“las cosas resulten”**.

Prof. Gabriel:	“Las ganas de que las cosas salgan bien, porque todos nosotros no queremos que el trabajo se posponga para que después estemos trabajando en horario diferido o juntándose en un horario que uno no quiere estar. Entonces todos queremos que las cosas resulten esa disposición de que las cosas salgan también influye”.
-------------------	--

En el caso de los directores, si bien en sus establecimientos se dan ambas tendencias en el trabajo entre docentes, describen este último como algo que viene dado por las **“instancias”** porque el establecimiento lo organiza y es para **“planificar”** las acciones conjuntas que **“responden a las necesidades del**

**colegio y de los estudiantes”** en la que la dirección promueve el trabajo entre docentes **“para colaborar”**, siguiendo las instrucciones de la dirección, **“obedeciendo”** ante una actividad o necesidad del establecimiento: **“si hay que hacer algo todos van y lo realizan”**.

DIR Javier:	“El trabajo cooperativo se planifica a través de los GPT que se hacen normalmente los días miércoles, se trabaja dos horas. Ahí se van planificando acciones conjuntas que responden a las necesidades del colegio y de los estudiantes”.
DIR Ma. Eliana:	“Una profesora dijo una vez: ‘nosotros somos obedientes’. Y la verdad, que así es. Les doy las explicaciones, el porqué y entienden. No hay problema en eso. Es más fácil nombrar una comisión encargada y esa comisión busca sus colaboradores”

Para otros directores hablar del trabajo colaborativo entre docentes, se trata de una tendencia cada vez más común, hoy los profesores **“intercambian”** e **“interactúan”** más, se le percibe asociado al trabajo de profesores del primer ciclo, si bien como algo que está recién empezando y debido a los perfeccionamientos promovidos por el Ministerio de Educación con el objeto de mejorar la enseñanza describen la experiencia de grabar las clases para analizarlas en torno a criterios compartidos.

DIR Mercedes:	“Hoy en día ya se trabaja más en equipo. Los profesores intercambian, interactúan más”
DIR Laura:	“En el primer ciclo, creo que se está observando un trabajo colaborativo... Se empieza a generar a partir de experiencia de capacitación...un trabajo en común. Analizar y discutir, porque se están grabando las clases, se está planificando en común. A partir de esta experiencia, de los talleres... tienden a unificar criterios”

### 1.3 Trabajar individualmente

Si bien ningún docente reconoce que la tendencia en su establecimiento sea trabajar en forma individual, sí señalan que existen algunos profesores de asignaturas, los del **“segundo ciclo son los más solitarios”** o porque no existe curso paralelo en el caso de estos. En cambio para otros, esto se debe a las preferencias personales de los docentes que los lleva a elegir trabajar solos o, a la llegada de profesores nuevos al establecimiento que no tienen afecto ni apego por la escuela.

Prof. Karen	“segundo ciclo, es mas individual”.
Prof. Carolina	“siempre hay un grupo que tiende a trabajar en forma individual debido a que no existe el paralelo.
Prof.	“cuando son profesores de asignatura, creo que son los más solitarios...”

Viviana  
Prof.  
Regina

*“Eso de las condiciones de las personas... que no desean hacerlo así... que prefieren hacerlo en forma individual”*

Prof.  
Jeannette

*“La diferencia está en que ha llegado mucha gente nueva, sin desconocer y cuestionar su calidad profesional, les falta esa parte de un afecto, un apego”.*

Si bien que los jefes UTP y directores reconocen que no es la tendencia en su establecimiento el trabajo individual entre los profesores, identifican la existencia de algunos docentes que lo prefieren porque **“les cuesta compartir lo que saben”**, sienten que pueden **“pasar a llevar su trabajo”**, perciben este como algo muy exclusivo. Otros lo explican debido a las características de la época actual que tiende a un cierto individualismo o porque **“no saben cómo colaborar”**. Surge también el problema de que no tienen curso paralelo para trabajar con ese profesor o porque trabajan en dos establecimientos. Pasa también porque existen muchas diferencias entre los profesores **“la forma de ser, la forma de llevar al aula”** y, por las **diferencias entre profesores antiguos y nuevos** lo que se expresa en el vínculo que establece de mayor o menor apego con la historia de la escuela y con la forma de trabajar pedagógicamente (llevar el aula, planificar, evaluar).

El trabajo individual entre docentes es entendido por los directores como un **“desconocimiento de lo que hace su colega”** explicado porque las relaciones sólo son de carácter social, de amistad y no **“profesionales”**. Para otro director, el individualismo entre docentes se explica por la ausencia de un **“un liderazgo pedagógico definido”**, situando el problema en un vacío en la gestión de la UTP. Otra directora expresa que son las **“características personales”** lo que hace que los profesores no participen con otros, se resten de las actividades grupales o dificulten las relaciones por su carácter. Para otra directora se trata de una característica de los profesores del 2º Ciclo y que se puede explicar porque tienen mucho trabajo en su **“sector de aprendizaje”**.

UTP  
Amanda:

*“Se da un trabajo más individual... porque siento que a ellos les cuesta más compartir. Creo que no se ha entendido muy bien cuál es la propuesta de trabajo cooperativo. Les cuesta entregar lo que saben, les cuesta compartir. Sienten que uno les va a pasar a llevar su trabajo, el que están haciendo ellos como de*

DIR.  
Javier:

*“Es un trabajo individual porque cada profesor no tiene conocimiento de lo que hace su colega. Lamentablemente aquí se han establecido relaciones de amistad más que relaciones de profesionalismo. Los colegas llevan más de 15 años juntos, entonces los ejes no están centrados en función de la metodología, de los*

	exclusividad”.		aprendizajes... son otro tipos de temas”.
UTP Amanda:	“A pesar de que varios dicen que están trabajando en equipo pero veo que es un trabajo individual, a lo mejor por los tiempos que se dan que es más difícil compartir. A lo mejor no saben cómo hacerlo, no saben cómo empezar. También tiene que ver con el líder que va a dirigir una propuesta”.	DIR. Laura:	“Tiene que ver con una mirada, con un liderazgo pedagógico no definido, no afianzado en el colegio. Por lo tanto, cada profesor ha ido haciendo su trabajo en forma individual sin tener contacto ni hacer un trabajo intersectorial frente a la problemática SIMCE. No existe eso”.
UTP Alicia:	“Nosotros tratamos de que sea cooperativo estimulando bastante el trabajo en equipo pero aun así, siempre hay un grupo que tiende a trabajar en forma individual debido a que no existe el paralelo”.	DIR. Isidora:	“Por sus características personales como que le cuesta un poquito de llegar a eso. En eso se ve ya más la individualidad porque no quieren participar mucho”.
UTP Ana:	“En el segundo ciclo ahí ya es prácticamente individual. Ha costado mucho hacerlos trabajar en conjunto, porque hay muchas diferencias entre ellos, su forma de ser. Tenemos profesores muy antiguos que tienen muchos años acá, mucha experiencia. Y, en el segundo ciclo, tenemos profesores que están haciendo reemplazos que son profesores recién egresados entonces hay diferencias en la forma de ser, en la forma de llevar al aula, en todo lo que es planificación”	DIR. Isidora:	“En una reunión...si dicen por ejemplo, ‘ahora vamos a trabajar por grupos’, como que no se sienten bien en colaborar. En eso se ve ya más la individualidad porque no quieren participar mucho. Además que si hay personas con un carácter más fuerte, cuesta más ese tipo de trabajo” [cooperativo].
UTP Ximena:	“Básicamente se da un trabajo colaborativo, salvo algunas excepciones que son aquellos profesores que trabajan en dos establecimientos”.	DIR. Laura:	“En el segundo ciclo básico porque existe una tendencia individualista del trabajo, tal vez porque hay mucho trabajo por sector de aprendizaje”.
		DIR. Mercedes:	“En que el individualismo, en trabajar solito en una sala ha quedado como atrás. Conversamos pero tienden un poco aislarse, pero los vamos subiendo”.

#### 1.4 Inferencias preliminares

A partir de estos significados que emergen desde los diversos actores nos podemos acercar a las primeras tendencias que predominan en la interacción entre los docentes en algunos establecimientos de la enseñanza básica. La representación gráfica de los elementos de significado se pueden observar en el diagrama n° 19 que recoge los significados de profesores, jefes UTP y directores.

Avanzando hacia algunas inferencias preliminares al analizar los datos aparecen con fuerza factores asociados a las condiciones organizacionales del establecimiento, lo que podríamos denominar una dimensión institucional y, otra, a una dimensión referida a los sujetos que organizan los significados construidos en relación a la existencia del trabajo colaborativo entre docentes.

Los factores asociados a la **dimensión institucional** hacen referencia a las cualidades de la acción que se produce en el establecimiento y que expresan concepciones, prácticas, formas de relacionarse con el mundo material, impersonal y simbólico (Fernández, 1994) y que en el estudio se expresa, entre otras como normar, producir y cautelar las **instancias** para que se den relaciones colaborativas entre profesores para el logro de los objetivos del establecimiento y para ello, se proporcionan tiempos y espacios para los encuentros. La conformación de estas instancias se rige a su vez, por las **peculiaridades del saber pedagógico** que manejan los profesores especialmente los del primer ciclo. Se trata de profesores generalistas que abordan la mayor parte de los sectores de aprendizaje y que por tanto, les requiere mayor demanda en la planificación de los aprendizajes formulados en el currículo, decidir sobre las metodologías y estrategias didácticas para cada sector aprendizaje y evaluar esos aprendizajes, organizar los espacios y recursos del aula, abordar las situaciones de convivencia que se van planteando con los estudiantes y sus familias.

Las exigencia práctica del saber pedagógico que se ha de construir establece inmediatamente una diferenciación entre el primer y segundo ciclo. Existen en el primer ciclo condiciones institucionales para que los profesores construyan el saber pedagógico práctico por medio de las acciones de la dirección que programa reuniones para que los profesores trabajen en conjunto planificaciones y evaluaciones y; para mejorar los resultados de los establecimientos municipales el Ministerio de Educación realiza perfeccionamientos con un fuerte énfasis en que los docentes trabajen en conjunto para revisar y proponer cambios en sus prácticas pedagógicas. La instancia institucional también explica la ausencia de un intercambio de saberes pedagógicos de forma colaborativa tanto porque no existe la UTP no asume un liderazgo pedagógico para que se den estos intercambios o porque se ha decidido por parte de la autoridad algunas municipalidades, disminuir las horas no lectivas de los docentes creando malestar y retiro del establecimiento cumplidas las horas del contrato laboral. Se explica también por la disminución

de matrícula en esos establecimientos y por su desplazamiento hacia los colegios privados con subvención del Estado.

Los horarios y lugares determinados hacen posible el trabajar en forma conjunta temas pedagógicos, siendo el primer ciclo el que presenta un mayor trabajo colaborativo por la concentración de profesores generalistas que al tener que preparar y realizar la mayor parte de las clases lo perciben como una economía de esfuerzos y de ganancia en responsabilidad compartida ante las metas y resultados que tienen que alcanzar los establecimientos.

En cambio, en el segundo ciclo, se establece un **sistema de trabajo** de los profesores que se caracteriza por un saber pedagógico especializado y que se construye por cada docente responsable del sector de aprendizaje de su especialidad (lenguaje, matemáticas, ciencias, idioma, entre otros) y que al desempeñarse entre 5° y 8° básico concentra gran parte del horario de clases lo que hace que no cuente con otros colegas de su asignatura impidiendo el intercambio, haciendo su trabajo más solitario. Cuando existen las condiciones en el establecimiento y su horario lo permite, intercambia con otros profesores por afinidad personal y/o de asignaturas.

Otra condición interviniente es la decisión en algunos municipios de **reducir los horarios de profesores** ante los bajos resultados en el SIMCE lo que ha tenido como consecuencia un malestar docente que hace que no se queden más allá de las horas estipuladas en su contrato. Complementaria a esto, otra condición interviniente es la baja de la matrícula de los estudiantes con la consecuente reducción de cursos y de profesores lo que llevaría a un trabajo más bien en solitario de los profesores.

En otra línea la explicación sobre el intercambio colaborativo de saberes docentes se encuentra asociada a **factores personales** que facilitan que esto ocurra, como por ejemplo, la **afinidad entre maestros**, la voluntad y disposición para colaborar y pedir ayuda o las **características de personalidad** que llevan a compartir con otros a que no se dé un liderazgo

dominante en las reuniones o a que se resten, sean más individualistas, les cueste compartir lo que saben, se sientan inseguros o que puedan “*pasar a llevar*” su trabajo o que no sepan como colaborar.

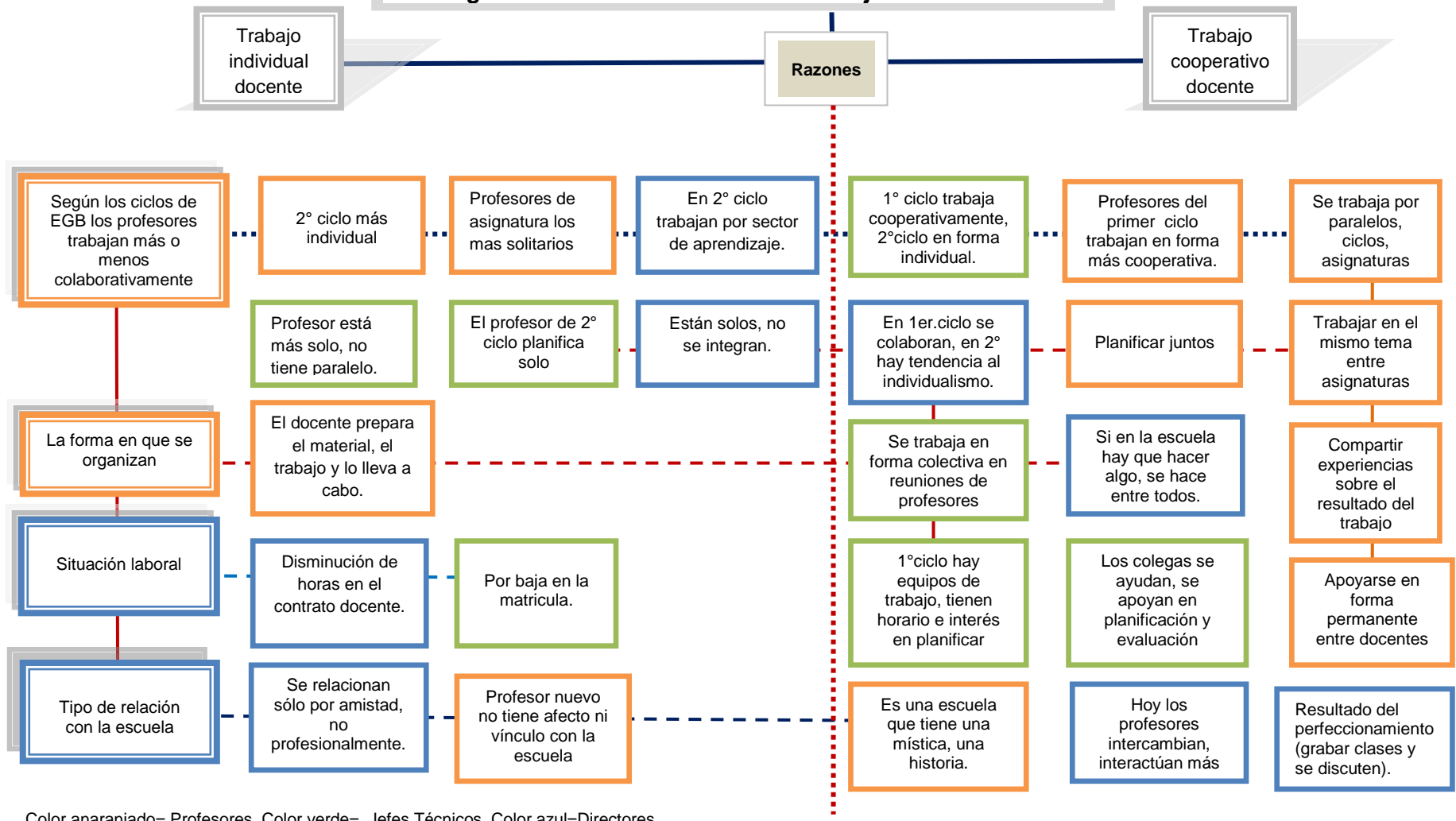
Emergen **otros factores** como tener una “**historia común**” con la escuela que les lleva a trabajar en forma colectiva pero con pesimismo se observa que se va perdiendo por las políticas educacionales y por la llegada de profesores jóvenes “sin historia” ni afecto por la escuela; surge con fuerza también las diferencias de edades “**esos abismos**” que existen entre profesores jóvenes y antiguos [sic] junto con otro factor explicativo que es la **cultura actual**, que se destaca por ser individualista.

Una primera inferencia acerca de lo que significa el **trabajo colaborativo** entre profesores se refiere a los ámbitos propios de saber pedagógico especializado, es decir, preparar la planificación y la evaluación de la enseñanza, elaborar situaciones de aprendizaje, intercambiar experiencias pedagógicas sobre lo que da buenos y malos resultados en sus estudiantes, apoyarse ante dificultades que se presentan en el proceso educativo o relacionadas con aspectos administrativos requeridos por la UTP o el establecimiento, como poner notas o elaborar informes. Se da bajo la modalidad de reuniones de departamento, ciclo, cursos paralelos y trabajo grupal o de equipo entre profesores.

El trabajo no colaborativo, se entiende como el profesor de asignatura que por ello, es solitario dado que tiene que trabajar solo porque no tiene un par similar, o por sus características de personalidad que le hacen restarse y sentirse incómodo con el intercambio de saberes pedagógicos. Empieza a surgir como posibles factores intervinientes las diferencias de edad y de experiencia docente y de modelo de formación docente: profesor nuevo versus antiguo. La síntesis de las conexiones que comienzan a surgir con respecto a las tendencias en el trabajo entre docente, se pueden apreciar en el diagrama n° 18.



**Diagrama nº 18: Tendencias en el trabajo entre docentes**



## 2. Dimensión: Interacciones entre profesores

Esta dimensión congrega aquellos aspectos relacionados con la forma más recurrente en que los docentes recrean en las relaciones entre ellos, lo que piensan, perciben y construyen a partir de las posiciones que tienen en el contexto de su escuela.

### 2.1 Categoría: Personalidad docente

*"tiene mucho que ver con la personalidad, la característica individual de cada uno. Pasa por ahí. No pasa por una cuestión de órdenes o de dirección"*

Se trata de las **características** referidas a su **personalidad**, al carácter, a los estilos personales que marcan una tendencia hacia un trabajo más individual o solitario que a otro más compartido y colaborativo. Se refiere a las preferencias personales, a un tipo de profesor/a que no le gusta trabajar con otros o porque se sienten seguros trabajando solos, les cuesta ponerse de acuerdo o no confían en el trabajo del otro.

Prof. Karen	"...las características de las profesoras y específicamente los caracteres"
Prof. Karen	"por la personalidad de algunas persona".
Prof. Karen	"los caracteres. Se tiende a ver que las profesoras del segundo ciclo son más individualistas son como más dueños de su clase...entonces no interviene más gente".
Prof. Regina	"De acuerdo a los profesores... una cuestión de caracteres puede ser porque hay gente que le gusta trabajar más en forma cooperativa"
Prof. Carolina	"Hay características personales. También hay gente muy especial que no les gusta compartir experiencias, son los menos".
Prof. Regina	"De las creencias... de las condiciones personales. Hay personas que les gusta trabajar en forma individual. Se sienten más seguras trabajando solas, viendo su parte, solo de ellos".
Prof. Regina	"hay personas que les gusta eso. No sé, ¿será egoísmo o qué? No les gusta compartir sus ideas. Lo otro puede ser que cuesta ponerse de acuerdo".
Prof. Alicia	"hay personas que no confían en el trabajo del otro"

Junto con la calidad de la convivencia entre docentes, surge otro factor que marca las interacciones que realizan los docentes entre ellos: **"las características personales de cada profesor"** que lo llevan a **"ser**

**individualista**” en el trabajo de su asignatura, que obstaculizan el **“encuentro”** para llevar a cabo un trabajo en equipo o a la **“disposición”** para trabajar juntos más allá de los horarios o, a establecer **“relaciones dominantes con los colegas”**, como se refleja en lo que ocurre en algunos establecimientos a continuación.

Prof. Viviana	“los profesores por sus características muy personales cuesta mucho llegar a ellos. En el trabajo colaborativo hay gente que tiene tendencia a un liderazgo impositivo y tampoco es bueno para el trabajo colaborativo”.
Prof. Gabriel:	“Las personalidades individuales. Todos somos independientes y creo que esa independencia tiene que ver el estado de ánimo como para que yo quiera o no quiera hacer algo acá”.
Prof. Viviana:	“hay una lucha o hay un no querer asumir el trabajar con otros”. [Profesor antiguo, mayor no quiere compartir con otros profesores].
Prof. Karen:	“Nos damos cuenta que hay colegas que podrían hacer un trabajo súper bueno en las aula o trabajando con los niños pero como tienen dificultades de personalidad, sus relaciones humanas no son de las mejores o tienen problemas de convivencia. Es cuando no se produce ese encuentro para que exista esa colaboración entre pares”.
Prof. Carolina	“Pienso que de la disposición de cada uno, porque a veces nosotros no nos fijamos en el horario porque la cosa es salir adelante, estar al día en todo lo que nos piden y cada cual quiere que su curso sea mejor. Entonces pienso que más que nada es la disponibilidad de cada docente”.
Prof. Anita	“También hay personas que son muy dominantes. Y, hay otros que no se quieren dejar dominar. Entonces siempre hay un tira y afloja”.

Otro aspecto que caracteriza las relaciones entre profesores es lo que denominan ausencia de compromiso con la escuela y que hace que sean los otros profesores los que asumen la falta de colaboración de ese profesor.

Prof. Viviana	“Hay gente menos comprometida pero eso no es determinante por lo menos en esta comunidad educativa, hay gente súper floja, gente que trabaja lo mínimo, al menor esfuerzo pero como comunidad eso queda cubierto por el resto”.
---------------	---

En otros casos, dado que hay profesores que les cuesta o no les gusta compartir la dirección asume la iniciativa y les solicita que se junten para intercambiar en torno a los resultados de algunas asignaturas y en el caso de los que **“les cuesta”** juntarse con otros por el tipo de relaciones que se mantienen hace que:

Prof. Anita	“ahí se rompe un poquitito el hielo”.
-------------	---------------------------------------

Pero igual existe un impedimento porque no se da el vínculo afectivo:

Prof. Jeannette	“La cosa cotidiana pedagógica la hacen porque es obligación. Pero insisto que es obligación. Si no existe la cosa afectiva, no sirve, desde mi punto de vista”.
-----------------	---

Para los Jefes/as UTP una de las características que tiene peso en la tendencia hacia un trabajo más colaborativo o individual entre docentes es el tipo de personalidad, el carácter de los docentes lo que **“produce conflictos”**, su estilo de trabajo, **“personas que no confían en el trabajo del otro”**, lo que trae como consecuencia que tengan que trabajar solos, unido a que en algunos casos estos son profesores con muchos años de ejercicio docente. Para otros, influye el gusto por el trabajo con otros profesores, **“es querer compartir las experiencias”**, trabajar en equipo.

UTP, Amanda	“mucha influencia de lo que es la características de personalidad, el carácter. Muchas veces cuando hay que trabajar en grupo se generan muchos conflictos. Se ha tenido que dialogar con los involucrados para llegar acuerdos”.	DIR. Merced es	“Creo que tiene que ver un poco con el profesor, con el docente que le gusta más trabajar solo, más que otras cosas que tienen que ver con el entorno”.
UTP, Ximena	“Aquellos de carácter más fuerte por lo general tienden a trabajar solos y a esto se agrega que son aquellos con más trayectoria en la docencia”.	DIR. Isidora:	“Creo que por la característica personal. No teniendo tampoco malos resultados con su curso”.
UTP, David	“En algunos casos el factor del carácter, la personalidad del profesor, estilo de trabajo hace un poco difícil el trabajo en equipo. En el trabajo colaborativo, trabajan”.	DIR. Ma. Eliana:	“Las características de los profesores y como uno trabaja. ...las características de esos profesores”.
UTP, Eliana	“Son las características de cada profe. Porque hay profes que les gusta compartir su trabajo. La característica de ellos es más trabajo de equipo, de poder compartir las experiencias y todo eso... influye mucho eso”	DIR. Ma. Eliana:	“Todos tenemos virtudes y defectos, entonces el destacar o descubrir sus virtudes, sus cualidades, las fortalezas. Entonces en la medida que las descubrimos tú lo vas incentivando, los vas motivando como para que exista el compromiso”.

Para los directores/as, al igual que los profesores uno de los factores que marca la tendencia hacia un trabajo más colaborativo o individual entre los docentes se explica a partir de las **características personales de los docentes** porque a muchos profesores **“les cuesta llegar a un trabajo colaborativo”**, **“no se sienten bien en colaborar”**, **“no lo quieren hacer”**, les **“gusta trabajar solos”**. Algunos directores señalan que ciertos profesores que prefieren trabajar solos igual tienen **“buenos resultados SIMCE”**.

Asimismo, los directores también señalan que para un trabajo colaborativo las características de los docentes es un factor clave, se trata de la **“voluntad de realizar un trabajo”** con otros, **“contar con líderes positivos”** y; al conocer las cualidades y fortalezas de un docente, un directivo puede **“incentivarlos, motivarlos al compromiso”**, al trabajo en la escuela.

Para los directores/as son las **características de personalidad** que llevan al aislamiento, a una **historia del docente** en el establecimiento, a una **cultura escolar individualista** que influiría en las relaciones entre docentes y llevaría a un trabajo en solitario, aislado de los otros docentes.

	DIR. Carlos	“Fundamentalmente se da más en básica, existen más diferencias más individuales propias de la personalidad del docente y también llevan varios años en el establecimiento, por lo tanto su vida. También tienen historia dentro del colegio”.
	DIR. Laura	“La cultura educativa y que he llegado reconocer en este colegio. En esta cultura se generó un trabajo individualista a partir de relaciones sociales interrumpidas y reordenadas de nuevo en algún minuto y vuelta de nuevo”.
	DIR. Mercedes	“tiene que ver con las relaciones humanas, igual los profesores han tenido problemas de relación humana... igual existe el aislamiento o no se hace consensuadamente...hay cosas que gatillan y no podemos superarlas porque son más fuertes”.
	DIR. Javier	“Las relaciones humanas son la base para todo. Cuando llegué a este colegio, trate de potenciar mucho las relaciones humanas sabiendo que es el factor que a uno le puede arrojar más resultados que una exigencia extrema. Las relaciones humanas si influyen en el tema laboral, si influyen en el trabajo colaborativo”.

UTP y directores añaden también otro factor que incide en preferir un trabajo más bien individual es la **“cultura”** para los UTP es la creencia de lo que ocurre en el trabajo cooperativo:

UTP, Eliana	“un tema cultural....sentirnos cuando estamos con otros...que siempre nos está evaluando. Entonces el hecho de que un profe comparta con otro, aprenda a mostrarse tal cual es con sus potencialidades, con sus debilidades... no estamos muy acostumbrados”.
----------------	---

## 2.2 Categoría: Preferencias hacia una forma de relacionarse.

Para cinco profesores se trata de preferir realizar un trabajo colaborativo entre ellos, dado que al **compartir experiencias** tiene ventajas asociadas como llevarlas al aula, **menos trabajo** asociados a sus saberes pedagógicos como crear y planificar situaciones de aprendizaje, de cierta forma es ser **visionario** dado que el mundo funciona así ahora o porque tienen una forma de trabajo: **todo lo hacen por igual** lo que les hace ver los problemas de cada profesor y establecen criterios comunes de actuación pedagógica. Para otro profesor, es porque se definían como una **familia** que les llevaba a trabajar en forma

cooperativa y que observa con añoranza dado que se está perdiendo ante los cambios de la educación municipal.

Prof. Viviana	"Porque al trabajar con otros, tienen la posibilidad de compartir sus experiencias que te van a servir en el aula...frente a una situación especial".
Prof. Anita	"todos nos hemos dado cuenta que de partida es menos trabajo porque no se me tiene que ocurrir todo a mi solo las cosas. No planifico la unidad sola. Estoy con un colega. El trabajo es de a dos...facilita".
Prof. Gabriel	"Creo que la generalidad, prefiere el trabajo colaborativo, por una cuestión de compartir experiencias de ser mas visionarios. No digo que las personas que trabajan en forma individual no sean visionarias pero nosotros somos un mundo acá, y el mundo debe vivir en función de uno con otros".
Prof. Carolina	"Pienso que cooperativo porque nosotros trabajamos por niveles y tenemos nuestras reuniones por calendario y todos lo hacemos igual, todos los cursos. Vamos viendo todos los problemas de cada uno de los cursos. Contamos con una coordinadora que es la que dirige la reunión, hace un informe de la reunión...ese día y se lo entrega al Jefe Técnico".
Prof. Jeannette	"Cooperativos, porque siempre fuimos una familia hermosa....fuimos".

Para algunos profesores, la preferencia por el trabajo colaborativo es sólo del primer ciclo ya que el segundo se da más bien el trabajo individual o se da más el trabajo individual por las divisiones de grupos de profesores y porque existe una cierta ausencia de un liderazgo para conducir esos grupos.

Prof. Karen	"El primer ciclo se da un trabajo cooperativo. En el segundo ciclo se da un trabajo individual. Son pocos los colegas que trabajan en forma colaborativa del segundo ciclo"
Prof. Regina	"individual. La verdad influye mucho los grupos que ahora hay... tiran para un lado. Entonces eso influye mucho. No se pueda trabajar bien y tendría que ser como más firme la guía para trabajar en grupo".

Cuatro de siete jefes UTP, señalan que los profesores prefieren el trabajo colaborativo por similares razones que los profesores, trae **beneficios** para los propios docentes: les aliviana la tarea, es mejor, más rápido, les permite que sus clases sean mejores, obtienen mejores resultados, se sienten seguros y apoyados, preferencias que se pueden dar porque **no existen problemas de relaciones** o porque **los profesores necesitan apoyo** y no siempre la UTP lo puede hacer o **por ser menos los profesores que crean conflictos**. Aparece con fuerza la **diferenciación entre ciclos**, siendo el primer ciclo donde se da el trabajo colaborativo entre profesores.

Para seis directores de siete, los profesores prefieren el trabajo colaborativo al igual que los UTP y los propios profesores por las ventajas que trae: **economía**

en el tiempo al apoyarse en los recursos educativos para sus clases, les permite avanzar, tener mejores logros o también por conveniencia para todos por los incentivos económicos que reciben al mejorar los resultados de la escuela en el SIMCE. Otros directores expresan que el trabajo en equipo se logra, si el director da las directrices y las pone en práctica o porque se permite ha **desterrado el trabajo en solitario**.

UTP Ximena	"el colaborativo... por el intercambio, se alivia la tarea. Porque creo que no hay roces significativos al interior del establecimiento o al menos es lo que percibo".	DIR Eliana	"El cooperativo porque les facilita, economizan tiempo, aprovechan el recurso tiempo, se completan los materiales, los recursos audiovisuales".
		DIR Carlos	"mayoritariamente el trabajo cooperativo, porque les permite avanzar más, les permite tener mejor dialogo, una mejor comunicación y mejores logros".
UTP Eliana	"Prefieren el trabajo cooperativo... se han ido dando cuenta que es mejor, que es más rápido, que sus clases son mejores. Diría que un grupo de personas del primer ciclo... el segundo ciclo aun no viven esa experiencia".	DIR Hernán	"han entendido que la educación es de todos. Si tenemos buenos resultados vamos a ganar todos... específicamente la parte económica. Tenemos bonos especiales por el hecho de ser un colegio con desempeño difícil y ser un colegio con excelencia académica, eso no se quiere perder".
UTP Ruth	"A pesar de todo, creo que prefieren el trabajo colaborativo, porque hay cierto grupo de docentes que han demostrado buenos resultados. Se sienten más satisfechos con el trabajo, se sienten más seguros y se sienten apoyados. Los docentes necesitan eso. A veces uno no se lo puede dar y lo sienten con el otro docente que está en su paralelo o en su nivel."	DIR Javier	"prefieren el trabajo cooperativo porque se manifiesta y se hace sentir así. Todo se puede lograr. Hasta el más va a lograr trabajar en equipo, si las directrices están señaladas para ese camino. Soy de la idea de que el director de el ejemplo, uno tiene que ir haciendo las cosas para que esto vaya resultando".
UTP Amanda	"Creo que prefieren un trabajo colaborativo en su mayoría. Es muy poca la gente que es individualista pero generan siempre conflicto que encuentran todo malo y poco el aporte".	DIR Mercedes	"lo ven más colaborativamente, más un trabajo en equipo de pares, en paralelos. Como que se ha ido desterrando el trabajar solos"

Para los que piensan que se dan ambas tendencias: el trabajo colaborativo y el individual, esto es por las características individuales que prefieren trabajar solos, en algunos casos señalan que es porque no se concentran, aunque se manifiesta que son menos los que se aíslan de sus colegas, algunos lo hacen por una cuestión de división del trabajo para economizar energías y para otros, la escuela se empieza abrir hacia una nueva cultura de colaboración, de encontrarle sentido pedagógico a la acción docente.

UTP Ana	"Hay un grupo que prefiere el trabajo cooperativo y otros indiscutiblemente prefieren trabajar solos precisamente por las características individuales de ellos. Ellos se están abriendo hacer un trabajo colaborativo, ya son menos los que están quedando aislados. La mayoría se está integrando al grupo"
------------	---

UTP  
Alicia “Se supone que el colaborativo, dado los espacios que nosotros les damos y las características de algunas personas que les gusta trabajar en equipo y lo hacen bien y sacan un buen producto. Pero estoy hablando de un 80%. Los demás: individual. ‘Has tú la prueba’. ‘Pero lo hago en mi casa’. Dicen que no se concentran”.

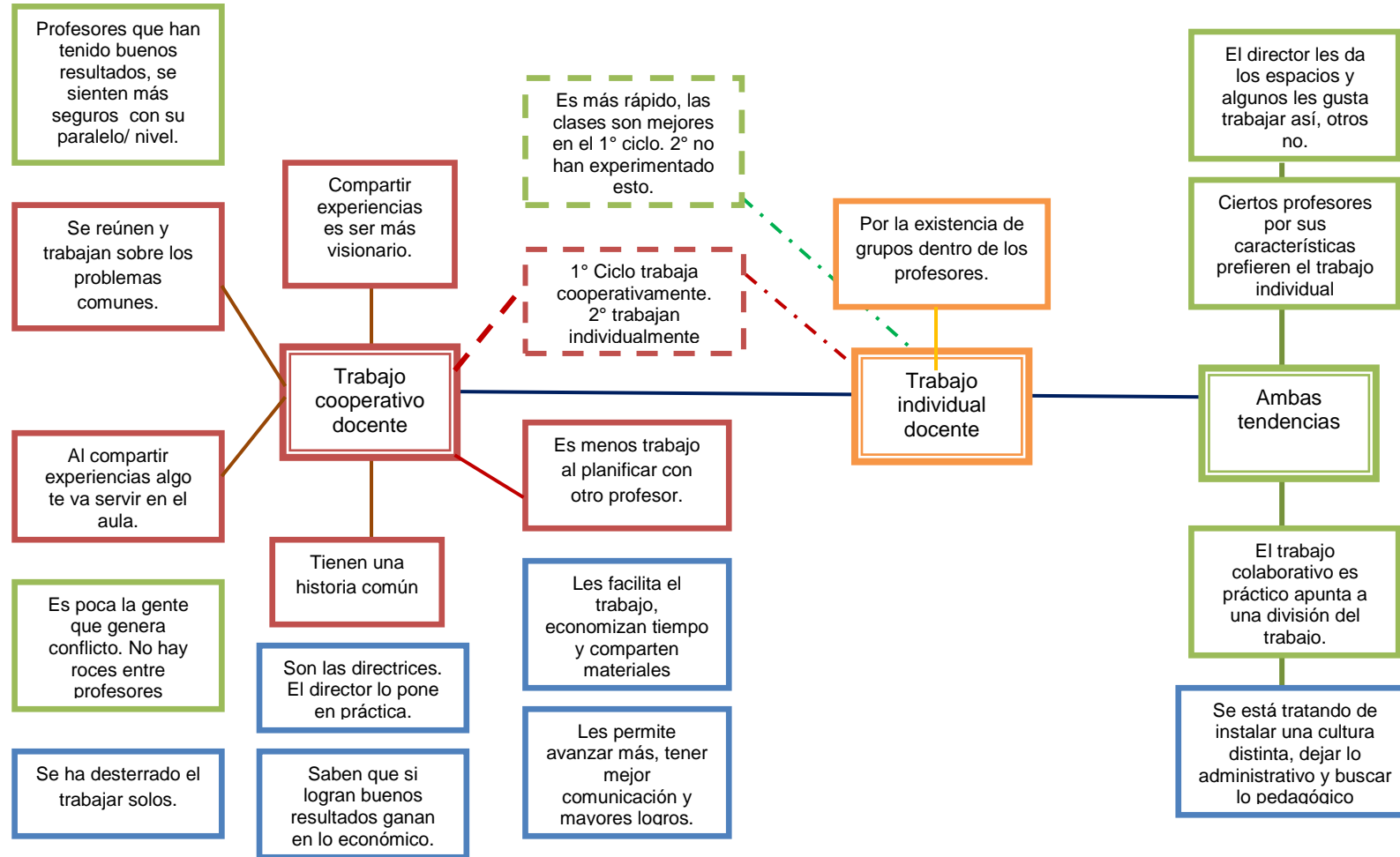
UTP  
David “Se dan las dos modalidades. El trabajo cooperativo apunta a hacer una especie de división en el trabajo, por una cuestión práctica”.

DIR.  
Laura “El colegio recién está empezando tener un cambio, se está tratando de instalar una cultura distinta y que pasa por una visión distinta, un desempeño diferente de lo que hasta hace mucho tiempo atrás se vino haciendo que es un quehacer más bien administrativo. Recién se está abriendo una reflexión, encontrar el sentido pedagógico de lo que haga o no haga”.

Se presenta en el siguiente diagrama nº19 las relaciones presentes.



**Diagrama nº 19: Preferencia de los docentes por un trabajo cooperativo o individual entre los docentes**



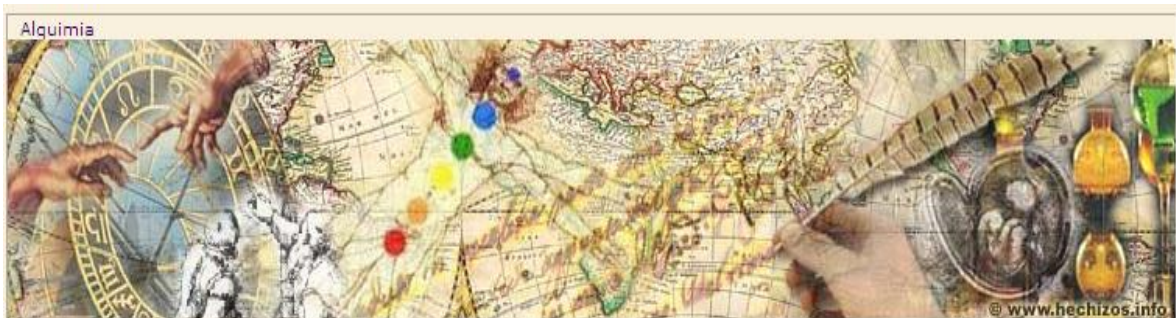
### 2.3 Categoría: Afinidad y clima de relaciones

*“Siempre hay algunos que se llevan mejor con otros” (Prof. Gabriel).*

La afinidad se refiere a una cierta **“química”** que existe entre las personas, a un tipo de interacción en que **“siempre algunos que se llevan mejor con otros”**. Los profesores que tienen esa afinidad se eligen cada vez que hay que trabajar en grupos y además generan confianza dado que tienen una mejor relación.

Prof. Gabriel: “En todo orden de las cosas se da la afinidad entre colegas, la química. Todo... lo que corresponde a las amistades y a la interacción. Siempre hay algunos que se llevan mejor con otros”.

Desde otra perspectiva complementaria la metáfora **“tener química”** nos lleva a indagar sobre el significado de un término cercano: alquimia.



La alquimia supone varios significados por una parte, se trata de la combinación de varios elementos: la química, la física, la astrología, el arte, la semiótica, la metalurgia, la medicina, el misticismo y la religión, otro es la transmutación de metales comunes en oro o plata, también, la búsqueda de un remedio que curara todas las enfermedades que prolongara la vida indefinidamente y; la creación de la piedra filosofal que creara vida humana. Por otra, en su origen árabe, nos acerca más al significado de esta metáfora en las interacciones entre los profesores: "echar juntos", "verter juntos", "soldar", "alear", etc.

Al revisar la expresión “**afinidad**” encontramos que si bien esta se relaciona con varios campos de aplicación: matemáticas, fisiología acústica, historia natural, medicina, química, física, derecho, política y, sociología; también se refiere a examinar qué acompaña a qué; qué se acerca siempre a qué; qué es inseparable de qué. Desde el latín, los clásicos entienden por *affinis* confinante (el que comparte frontera), limítrofe, y por consiguiente también vecino. De ahí extienden el significado a pariente o aliado por casamiento; y luego a amigo y cómplice. De cierta forma, esta se trata de aquellos profesores que se acompañan en una misma frontera, comparten vecindad y complicidad en un mismo ciclo, en cursos paralelos, un mismo territorio y que son identificados en ese *affinis* confinante.

Veamos cómo se expresa en los docentes en su relación con otros docentes.

Prof. Gabriel	“En todo orden de cosas, se da la <u>afinidad</u> entre colegas, la química. Lo que corresponde a las amistades y a la interacción. Siempre hay algunos que se llevan mejor con otros”.
Prof. Gabriel	“Veo al profesor de Lenguaje con el profesor de Historia, se llevan bastante bien porque forman grupos por <u>afinidades</u> ”
Prof. Gabriel	“Cuando hay alguna actividad nos juntamos en ese grupo por una cuestión de <u>afinidades</u> principalmente”.
Prof. Karen	“me estoy refiriendo al Sector de Matemática donde tenemos un grupo y por lo menos es bien <u>afiatado</u> ”.
Prof. Gabriel	“Me llevo muy bien con el profesor de Educación Física y de Música y hacemos grupos cada vez que hay trabajar en GPT”

Si bien se reconoce que los docentes se agrupan por afinidad y por confianza, señalan que prima un ambiente de armonía y tolerancia:

Prof. Gabriel	“Eso no quita que si hay que presentar algún trabajo en donde no escoges el grupo, se trabaja igual. Aquí hay una buena armonía, aquí hay mucha tolerancia y respeto”.
---------------	--

Desde la perspectiva de los UTP, el obstáculo para que se dé un trabajo colaborativo son las “**relaciones entre docentes**” que hace que no quieran compartir, los lleva a sentirse inseguros ante otro profesor al momento de intercambiar sobre su trabajo pedagógico.

Los directores/as se refieren a las relaciones humanas en el establecimiento, como al “**clima**” que se da entre profesores y dirección y a la forma en que se enfrentan esos “**conflictos**”, a los problemas de comunicación que expresan

desagrado y que se asume como labor de la dirección estar atentos para enfrentarlos o en que el obstáculo radica en la falta de comunicación de los docentes de sus experiencias pedagógicas. Para otros, se refiere a la pérdida de **“eje”** en las relaciones entre profesores ya sea porque son muy amigos y no les interesa o no se preocupan de trabajar coordinamiento lo pedagógico, responsabilidad que es de la dirección anterior y que por tanto, le cabe el rol de recodarles que el **“eje”** de sus relaciones tiene que estar en el **“negocio de la educación”** dada su baja de matrícula.

UTP, Ruth	“son las relaciones personales o de no querer. El no estar dispuesto a compartir, el que uno a veces, ve sus debilidades: ‘¿cómo me presento frente a este profesor que sabe más?’. No lo quieren hacer por ese motivo”.	DIR. Isidora	“Un clima, diría que no es un mal clima de trabajo...hay situaciones que se dan. No es que la gente...creo que depende de la dirección del colegio como lleve y enfrente los conflictos que puedan a ver”.
UTP David	“Las experiencias que pueden aportar cada uno, lo que dificulta a veces también es la pérdida del foco, desenfocarse un poco, que dice relación con las experiencias individuales, pero básicamente es el tiempo, y la disposición para el trabajo”.	DIR. Eliana	“lo observas pero no sabes ¿qué es? ... cuando la gente habla por detrás, pero no se atreven a enfrentarlo. Para eso, hay que estar atento. Uno observa que eso pasa”.
UTP Ruth	“hay colegas que trabajan solas. Siempre le estamos diciendo: ‘colega júntese con su nivel’. ¡No hay caso! Siempre hay una cosita que la hace tender hacer un trabajo individual y eso nos perjudica en el trabajo planificador del colegio y por ahí, nosotros tenemos nuestras problemáticas. En cambio se nota cuando hay un trabajo de equipo, de niveles, hay un trabajo planificado, hay mejores resultados”.	DIR. Carlos	“Fundamentalmente puede ser la comunicación, el compartir un poco las experiencias propias de cada uno en la sala de clases las dificultades o los éxitos que ellos tienen”.
UTP Eliana	“Ese tipo de relaciones favorece o desfavorece un trabajo de este tipo porque las personas se creen como con el derecho de ‘yo llegue a este lugar y me instale’, sin pensar, en el otro. Entonces esas relaciones de ese tipo no ayudan a que uno pueda establecer equipos de trabajo. Me ha costado mucho en el trabajo técnico establecer ese tipo por hay mucha desconfianza entre las personas”.	DIR. Javier	“El tipo de relaciones y donde están centrados los ejes. Uno tiene que asumir la responsabilidad como dirección que no ha tratado o no ha logrado cambiar el objetivo. Es un poco lo que yo les trasmito a los colegas, el giro del negocio es educación, ese es el giro de mi negocio y en ese tenemos que centrarnos, no podemos salir de ahí”.
UTP Ana	“El profesor que hace lo mínimo. No le gusta que otro profesor se destaque, entonces siempre se trata de aportillar los pocos profesores que nos cumplen que ni siquiera son titulares son de reemplazo, ellos se esmeran por cumplir por hacerlo mejor y el resto le molesta y le hacen el vacío entonces en ese sentido nos perjudica mucho”.		
UTP Amanda	“en la escuela hay bastante problemas de convivencia por el hecho también que existió un director durante 10 años. Todo el mundo estaba acostumbrado a un tipo de liderazgo..el director que está ahora, lego el año pasado, a la gente le ha costado mucho acostumbrarse a otro estilo. Entonces eso genera mucho conflicto y a parte que existen conflictos internos entre colegas”.		
UTP Ruth	“Influye en el trabajo. Bueno, la disposición, en el querer, en cómo esta uno preparada para compartir con sus pares. La persona que quiere hacer un trabajo en equipo tiene más disposición”.		

La buenas relaciones entre profesores que son caracterizadas como de amistad, disposición y buena convivencia hacen posible, según algunos profesores el trabajo colaborativo entre ellos.

Prof. Carolina	“todo ser humano hace mas amistad con ciertas personas y eso facilita para que sea un trabajo cooperativo. Este año estoy fascinada con el grupo que me tocó, porque tenemos el ritmo para trabajar, son estrictas como soy yo. Hemos trabajado excelente”.
Prof. Anita	“Las relaciones humanas son fundamentales. Si me llevo mal con un colega por más que la Jefe Técnico nos diga: ‘ustedes van a trabajar en paralelo o en conjunto’. Si tenemos malas relaciones eso no va ocurrir”
Prof. Karen	“el factor de relación de convivencia entre las personas influye notoriamente”.
Prof. Regina	“De hecho que aquí igual hay grupos... ¡qué sé yo! las relaciones humanas... ¡hay grupos! Pero en el momento que nos pide hacer algo, logramos hacerlo. Se logra hacer el trabajo a pesar de que existan grupos como hay en todas partes”.

Para profesores, Jefes UTP y directores existe relación entre trabajo colaborativo entre profesores y las relaciones entre ellos. El resultado de esta apreciación se encuentra expresado en la tabla n° 89.

**Tabla n° 89: Tendencia a un trabajo colaborativo o individual según las relaciones humanas entre profesores.**

Existe relación	Profesores	UTP	Directores	Total
<b>Si</b>	5	5	4	<b>15</b>
<b>No</b>	2	2	3	<b>6</b>
<b>Total:</b>	7	7	7	<b>21</b>

Con respecto a los que no consideran que influyan las relaciones humanas entre profesores para el tipo de trabajo que realizan entre ellos, este depende más bien de las **“visiones distintas sobre educación”** que tiene el director y los docentes lo que marca la forma de trabajar como se refleja en las siguientes expresiones.

Prof. Jeannette	“Como sea, el director. Indudable que se requiere una regularidad frente a la educación, cuando hay visiones distintas no funciona”.
Prof. Jeannette	“Tiene que ver cómo entiende la dirección su labor y lo que entiende por formación y la responsabilidad que tiene un docente o formador y orientador. No la justificación de programas, proyectos y tareas encomendadas por autoridades para justificar un puesto y no perderlo”.
Prof. Jeanette	“Hoy en día, la educación no te lo permite. ¿Qué es lo que hace [el profesor]? No comparte desayuno, almuerzo. Todo el mundo se está quedando encerrado en su sala”.
Prof. Viviana	“Sigo insistiendo de que depende de la gestión de UTP de cómo se plantean las cosas a nivel de oficina”.

Para algunos UTP no son relaciones humanas las que llevan hacia una tendencia un trabajo cooperativo o no, sino el **oportuno cumplimiento de los trabajos** acordados en el grupo de profesores y la **falta de actualización del**

**profeso mayor** que queda en desventaja con su saber pedagógico y que lo lleva a trabajar solo para “**no quedar en evidencia de que no saben**”.

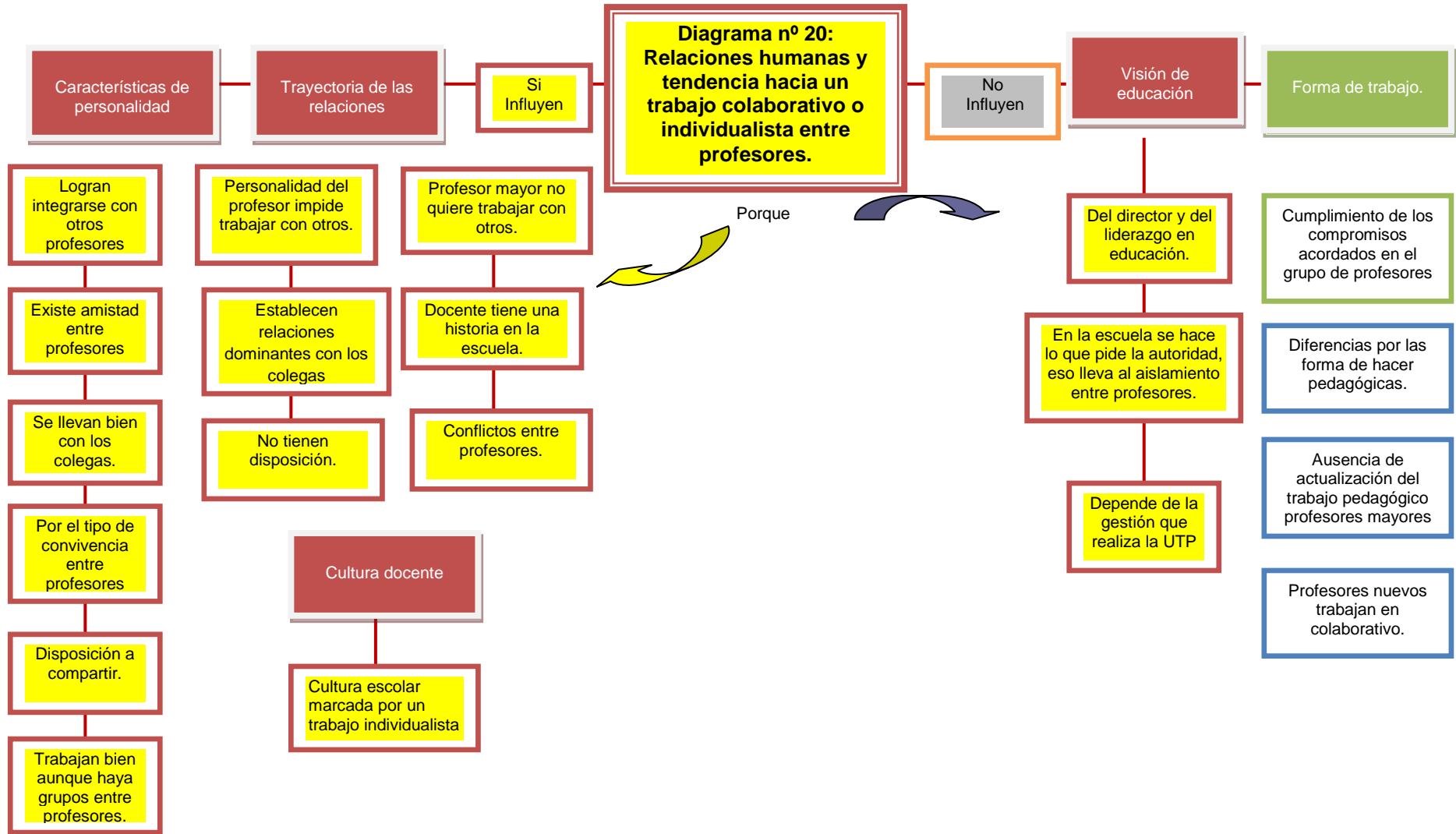
En el caso de los directores se explica más bien por las diferencias en la **forma de hacer lo pedagógico** y, por otra parte, sigue pesando el factor “**edad**” entendido como las diferencias que se dan entre profesores antiguos y nuevos, estos último orientados a un trabajo más colaborativo.

UTP. David	“Lo otro es, en términos del aporte, del oportuno cumplimiento de compromisos extraídos con el grupo y ahí se nota”.	DIR. Isidora	“No hay una relación humana que no favorezca el trabajo. Creo que va más por lo personal. Por ejemplo, veo dos colegas que tienen bastante años de servicio que en su tiempo dieron lo mejor y que también obtuvieron resultados, y ahora no están en muy buenas condiciones...como que les cuesta mucho y tienen cursos paralelos. Entonces entre ellas les complica...no porque ellas se lleven como mal en lo personal, sino que en el trabajo: ‘en que yo lo hago así’, pero ‘yo lo hago asa’”.
UTP Alicia	“hay personas que tienden a trabajar en forma individual les cuesta trabajar en equipo... no son capaces de reconocer que no saben. Entonces se encierran en sí mismas y no comparten mucho. Hay gente que no se ha perfeccionado que tiene problemas para hacer una prueba, no se maneja en el computador...porque hay gente muy antigua. Han ido quedando desfasadas, se han ido quedando en el camino y esa es la gente tiende aislarse que tiende a trabajar sola... no podemos hacer nada en dirección porque esas personas están indefinidas y siguen hasta que jubilan. Es una carguita que llevamos las municipales...las protege mucho el Estatuto Docente”.	DIR. Eliana	“diría que se da un poco por la variable edad...la gente joven quiere hacer cosas y esos son los que se están proyectándose y ese trabajo colaborativo que se nota, [son] súper unidos”.

Para una directora el problema es que no cuenta con una organización para el trabajo entre profesores y no tiene mucha claridad que este sea un tema, más bien, prefiere referirse al trato directo que establece con los profesores para abordar los temas que son importantes.

“No están las condiciones, ni tampoco hemos dado los espacios por eso...porque si nosotros lo tuviésemos así organizado...no sé, a lo mejor resultaría o a lo mejor no. Pero creo que se da más por la cercanía y la sinceridad”.  
DIR. Eliana

En el diagrama nº 20 se presentan las interrelaciones comentadas.



## 2.4 Categoría: Diferencias de edades entre profesores

“El profesor antiguo tiene mucha experiencia pero hay una tendencia a no compartir mucho” (Prof.Carlos).

Las diferencias de comportamiento entre profesores antiguos y nuevos muestra que los mayores tienen una mentalidad de no compartir y demostrar que saben y tienen la idea de que si consultan a otro profesor es señal que no saben. Piensan que ellos saben y que los jóvenes improvisan, no tienen experiencia. Ante los profesores jóvenes se encierran y trabajan solos. Los profesores jóvenes, en cambio vienen formados para colaborar y preguntar sin temor a otros profesores.

Prof. Viviana	“también con esos abismos de edades. Hay profesores muy jóvenes y profesores muy antiguos.”
Prof. Viviana	“Creo que el profesor antiguo tiene más esa mentalidad del no intercambiar”.
Prof. Viviana	“El profesor antiguo tiene mucha experiencia pero hay una tendencia a no compartir mucho”
Prof. Viviana	“El profesor antiguo está con la creencia de que si yo pregunto o si yo digo que algo no lo domino. Van a decir: ‘¿cómo es profesor?’”
Prof. Carolina	“Es más difícil para la gente que tiene muchos años de servicio. Ya están formados de una manera y están acostumbrados de trabajar en forma individual”
Prof. Alicia	“como llevan sus años de experiencia...llega una persona más joven...se encierran y trabajan de una forma más individual”.
Prof. Alicia	“cuando trabajas con gente mayor que esta por jubilar, cuesta porque lo de ellas es sagrado. Lo de ella es lo bueno y lo de otros, los nuevos no. Es que ellos están improvisando, les falta experiencia”
Prof. Alicia	“Cuesta más a las personas que están a punto de jubilar pero siempre lo están intentando y lo han hecho bastante bien”
Prof. Anita	“Estas nuevas generaciones vienen con ese estilo de colaborar, de preguntar”.
Prof. Anita	“Para las personas que han salido de la universidad es más fácil integrarse y no les cuenta adoptar el sistema de trabajo que tenemos en el colegio”

Para los Jefes/as de UTP las diferencias generacionales marcan una diferencia significativa hacia un trabajo individual, especialmente en el caso del profesor/a con años de trabajo docente que presenta dificultades para compartir, esto se complejiza aún más cuando se trata de relacionarse con un profesor más joven para algunos es su **“trayectoria lo que los valida”** o **“encerrarse”** porque consideran que su trabajo es intocable, **“sagrado”**, y que **“los nuevos improvisan”**, se da más en el segundo ciclo lo que además plantea la dificultad en las relaciones y de poder realizar cambios o innovaciones en la



enseñanza. Se establecen desconfianzas entre profesores que impiden un trabajo colaborativo, especialmente con aquellos profesores que son reemplazantes que son aislados por hacer lo que se les pide desde la dirección, influye también la **disposición** y la **preparación** para compartir con otros profesores y el estilo de **liderazgo del director** y los **conflictos** que existan entre colegas.

<p>UTP Ruth:</p>	<p>“Por el trabajo que han hecho hace años. Porque también depende del tipo profesor que lleva varios años trabajando, están acostumbrados a hacer un trabajo individual. Creo que depende más eso, que cultural”.</p>	<p>DIR. Mercedes:</p>	<p>“Es un profesor que ya está terminando su trayectoria profesional y ya no le interesa mucho compartir. Confía más en su trabajo y solo de sus resultados. No podemos decir que están siempre aislados, también intercambian algunas cosas: ‘yo te paso mí prueba tú me pasas la tuya, pero me quedo con lo mío’.</p>
<p>UTP Ximena:</p>	<p>“En el trabajo colaborativo se nota más en aquellos profesores más jóvenes que en aquellos profesores que ya están a punto de jubilar o que ya tienen una trayectoria de 30 años o más, estos tienen esa creencia que ‘yo soy el dueño de mi clase’, ‘yo no cometo errores’, ‘mi capacidad o mi trayectoria es la que me valida’. Esa soberbia no se ve en los docentes jóvenes”</p>	<p>DIR. Isidora:</p>	<p>“Se da en la gente que tiene años de servicio un trabajo individual porque la gente más nueva es más adaptable al trabajo cooperativo. Y, lo otro que también que la gente que tiene más años de servicio no trabaja mucho con el asunto de la informática”.</p>
<p>UTP Alicia:</p>	<p>“como llevan años de experiencia, llega una persona más joven, ellas como que se encierran y trabajan de una forma más individual”</p>		
<p>UTP Alicia:</p>	<p>“cuando trabajas con gente mayor que esta por jubilar cuesta... porque lo de ellas es sagrado. Lo de ellas es lo bueno y lo otros, los nuevos no. Es que ellos están improvisando, les falta experiencia. Entonces hay que jugar mucho lo que es la mediación para hacer un trabajo colaborativo”.</p>		
<p>UTP Ruth:</p>	<p>“Tiene que ver con las relaciones, cómo ellos se entienden, cómo ellos se ven. Lo que visualizo en el trabajo de los docentes, porque es más difícil trabajar en equipo con los colegas que llevan más años de servicio. Es mucho más fácil con los colegas más jóvenes”.</p>		
<p>UTP Amanda:</p>	<p>“hablo más que nada del segundo ciclo, es como una situación que viene de años no sé, si es la edad pero hay gente bastante mayor y tienen otro esquema de trabajo, les ha costado mucho el tema de las innovaciones”.</p>		

Para los directores/as se trata de la dificultad del profesor mayor que no presenta mayor interés por compartir experiencias pedagógicas con otros profesores y, en algunos al no manejar informática demoran más el trabajo y les dificulta el intercambio con los más jóvenes, de estos destacan su adaptación al trabajo cooperativo.

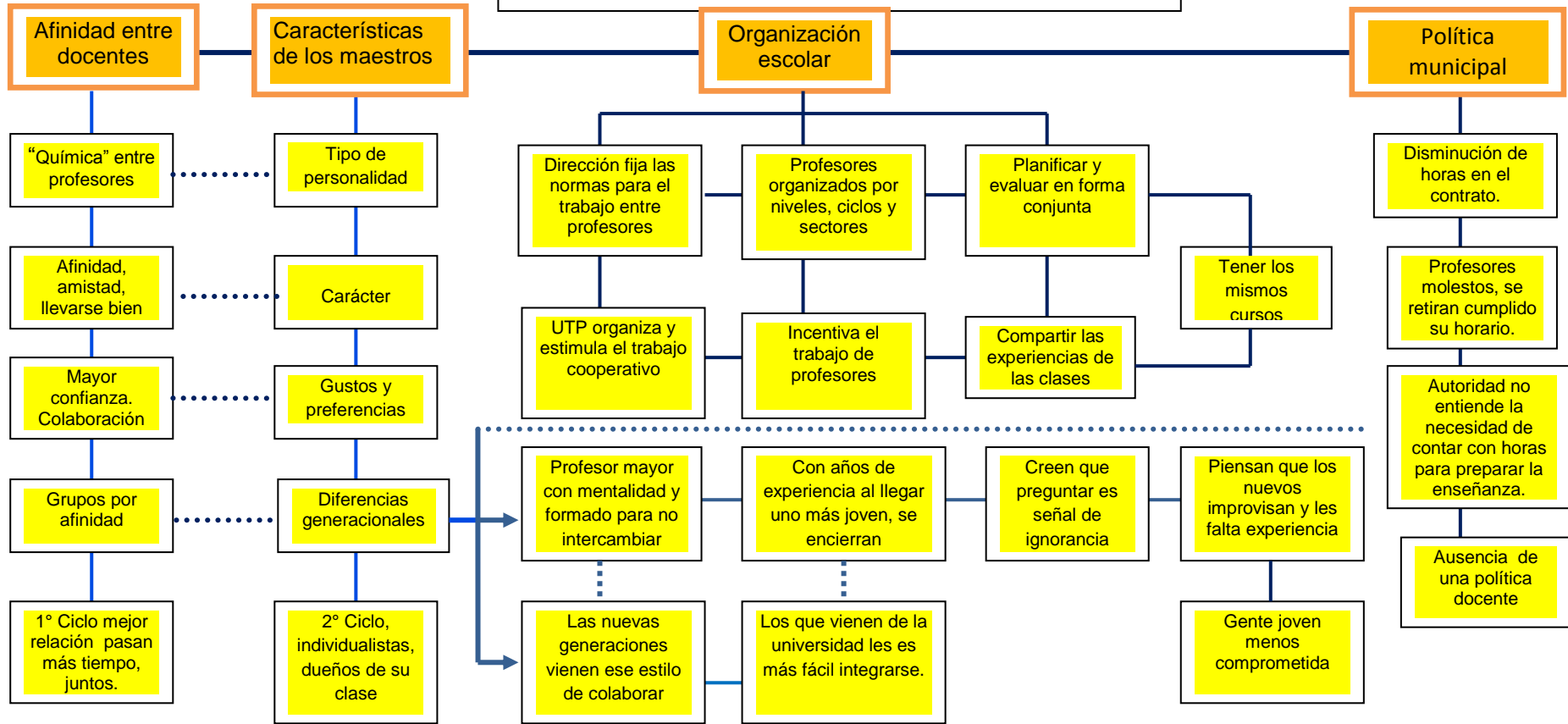
Otro factor que se añade desde la perspectiva de un Jefe UTP es la ausencia en los docentes jóvenes que llegan al establecimiento de una **“formación**

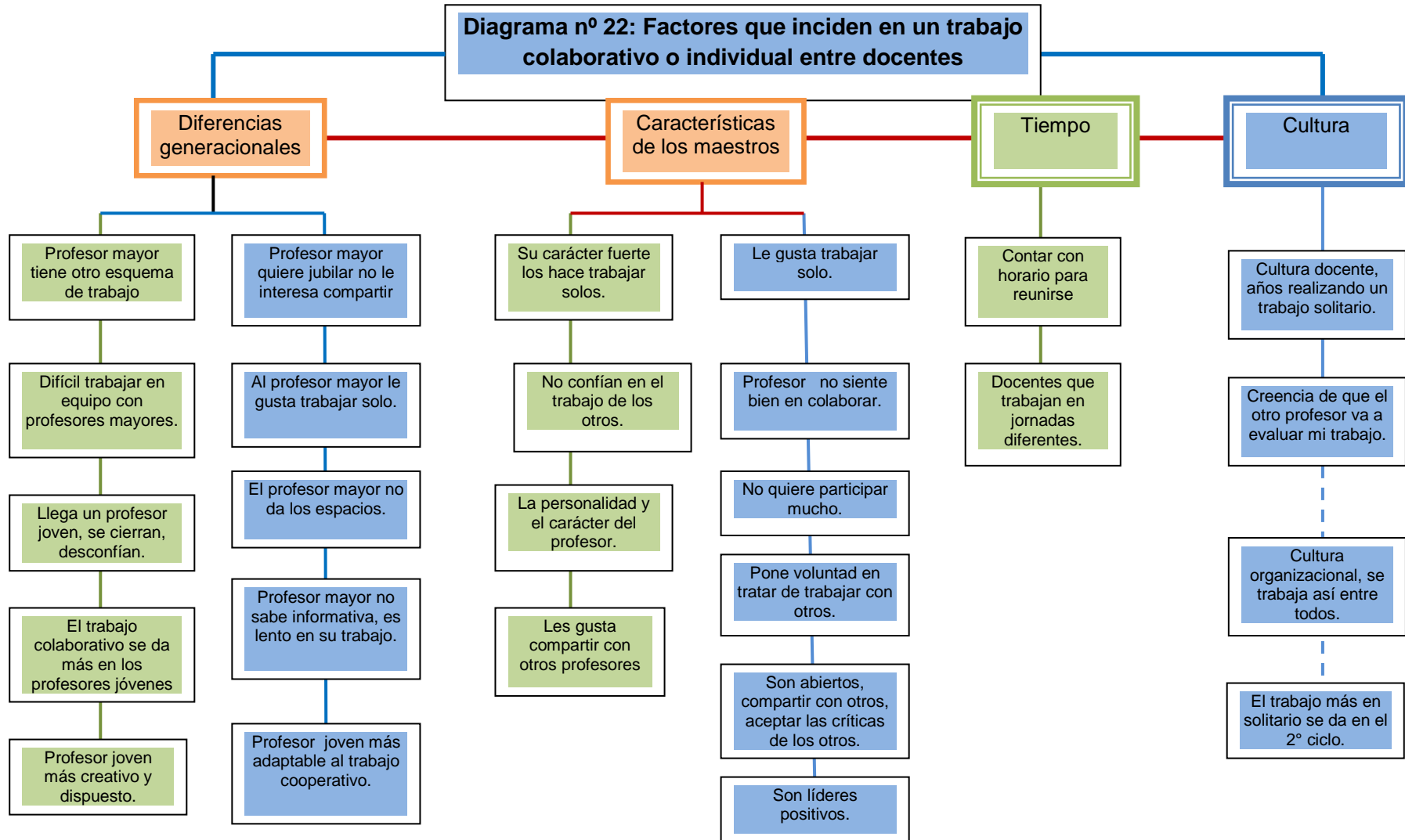
**valórica”** por el **“nivel cultural de donde provienen”**, lo que dificulta la integración con los otros profesores marcando diferencias con los que proceden de otro nivel cultural.

- UTP Ana “Últimamente los profesores carecen de muchos aspectos valóricos no son el modelo que teníamos años atrás. Quedan algunos profesores los más antiguos que tienen una formación más completa y realmente son modelos de profesor, son educadores. En cambio los profesores que egresan carecen de mucha formación carecen de cultura, les falta la parte valórica. Aquí nosotros trabajamos en un sector muy vulnerable los niños carecen de todo, entonces se requiere formarles hábitos, enseñarles valores. Todo hay que enseñárselo acá. Entonces necesitamos profesores modelos y creo que aquí son muy pocos los modelos que tenemos”.
- UTP Ana “La formación familiar que tiene cada uno de ellos influye mucho, el nivel cultural, de donde provienen. Aquí, por ejemplo, están llegando profesores de un nivel cultural bastante bajo que se les nota en su forma de ser, en su forma de expresarse, muy informal. Ellos han perdido todo lo que es el sentido de lo que es ser un profesor un educador. Eso incide mucho acá porque la persona que proviene de otro nivel cultural mejor, obviamente es un buen modelo. Aquí se dan ambos y eso ha impedido que ellos se cohesionen mas y poder trabajar más colaborativamente porque se tienden a separar y nos crea eso un conflicto”.

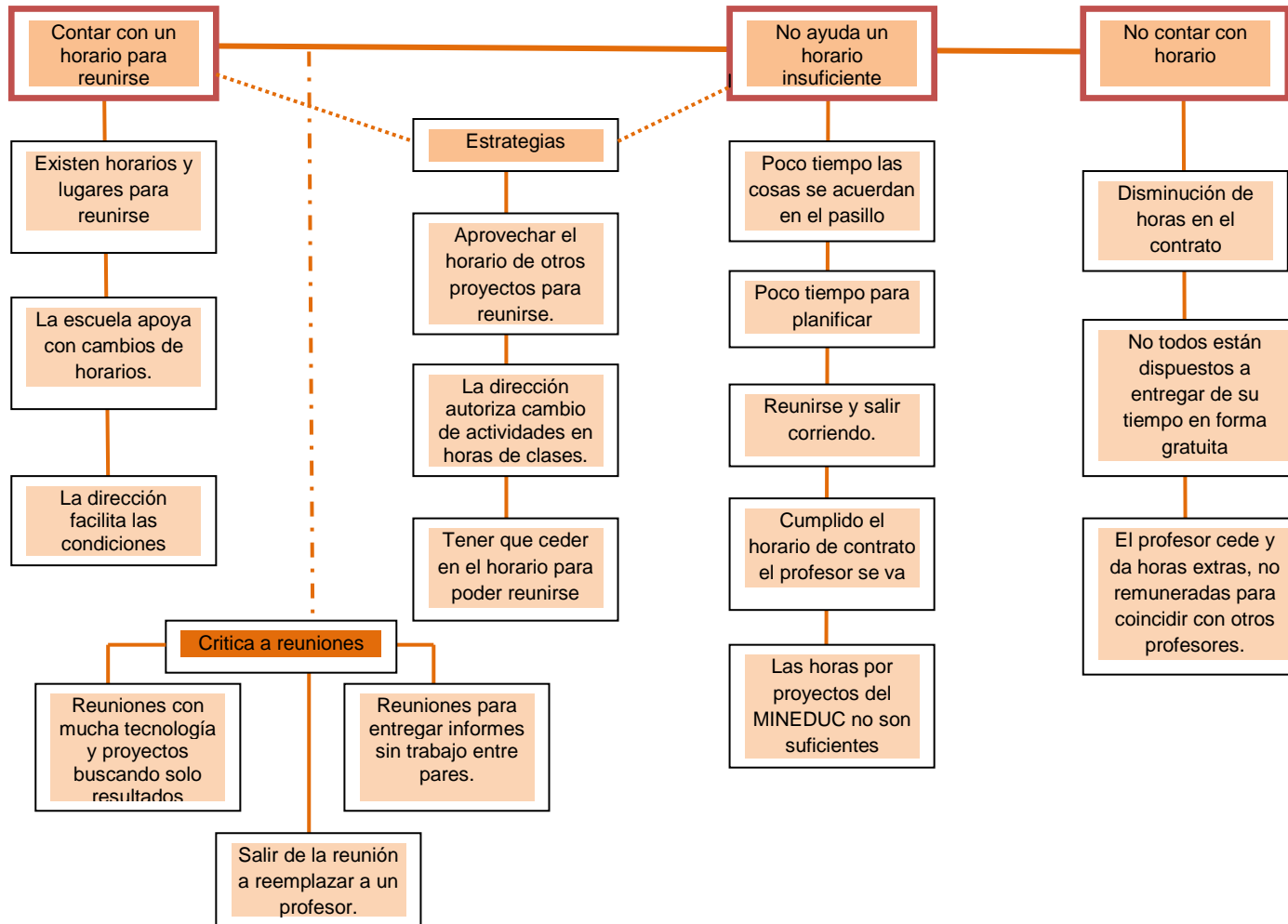
La red de relaciones que sintetiza los factores principales que inciden en que haya un trabajo más individual o cooperativo entre profesores es presentada en el diagrama n° 21, 22 y 23, se representa la visión de Jefes UTP y directores.

**Diagrama nº 21: Factores que inciden en un trabajo colaborativo o individual entre docentes**





**Diagrama nº 23: Condiciones que facilitan un trabajo cooperativo entre docentes.**



## 2.5 Interpretación preliminar

Los significados que emergen de los diversos actores nos aportan información relevante acerca de la forma en que los docentes interactúan entre ellos y a sus consecuencias, a las condiciones de contexto y a los factores interviniente que explican el trabajo colaborativo o aislado entre docentes en un nivel de educación como es la enseñanza básica.

Un factor que gravita en la tendencia hacia un tipo de trabajo colaborativo es la estructura organizativa que se establece en la escuela, especialmente dedicando espacios en las reuniones para que los profesores trabajen juntos o se organicen para abordar las tareas de la escuela como un acuerdo de forma de proceder puesto en el contexto de lo que el PNUD denomina una **“negociación habilitante”** (2009:23), es decir, **“si todos nos ponemos, todos ganamos”**, las exigencias institucionales y las demandas de los otros son tan legítimas como las propias, por tanto, la idea es ayudarse.

En este sentido la condición que explica en parte la tendencia hacia ambos modalidades de interacción entre docentes, es el **ciclo**. En el caso del Primer ciclo (1° a 4° básico) está constituido por profesores generalistas que imparten la mayor parte de las asignaturas lo que les lleva necesariamente a trabajar juntos para planificar, evaluar el proceso de enseñanza y; a compartir experiencias y a ayudarse, al trabajar con el profesor de curso paralelo, de cierta forma, se busca una economía del trabajo, al abordar la labor pedagógica, dado que es mayor por corresponderles realizar la mayor parte de las asignaturas y en que sólo cuentan en alguna de ella con la especialidad.

En el caso del Segundo ciclo (5° a 8° básico) al ser profesores de asignatura, estos por horario abordan la mayor parte de los cursos y cuentan con pocos colegas de su mismo sector de aprendizaje y lo que hacen es reunirse con aquellos profesores cercanos a su especialidad dado que el párelo no necesariamente es de su misma asignatura, esto explicaría que en ese ciclo se

diera la tendencia a un trabajo más en solitario. Aquí surge una hipótesis que es necesario explorar con un mayor muestro teórico.

Surge como hipótesis el que los docentes del segundo ciclo, tiene la tendencia hacia un trabajo en *solitario* porque este no está tan normado desde la dirección al no existir otros profesores de la misma especialidad. Y; porque estos profesores se les adscribe a una especialización en el asignatura lo que les otorga mayor autonomía a diferencia de los primer ciclo que hacen todas las asignaturas pero no las dominan y por ello, requieren trabajar en equipo con otros para abordar en conjunto las necesidades de planificación y de evaluación y cuyos conceptos centrales desconocen.

Otro factor, es la situación laboral que llevaría a los docentes hacia una resistencia de dedicar horas extras a actividades del establecimiento dadas las solicitudes de la UTP de información **“es que la UTP, lamentablemente es un ‘cañoneo’ de papeles...todos nosotros no queremos que el trabajo se posponga para que después estemos trabajando en horario diferido o juntándose en un horario que uno no quiere estar”** o porque la autoridad municipal les ha reducido su horario, generando un tipo de práctica denominada **“acuerdo de los mínimos”** (PNUD, 2009: 22) **“por qué voy a dar más si ellos, no lo hacen”, es lo que un docente definirá como: “a mi me pagan hasta las 15:30, hasta a las 15:30, dura mi contrato y me voy”**.

En la misma línea pero desde otra situación, la tendencia a un trabajo individual de los docentes también es consecuencia de los magros resultados SIMCE que les ha llevado a una disminución de la matrícula del establecimiento y, con ello, una disminución de profesores.

Para los directivos la tendencia hacia un trabajo más bien individual se explica por la relación que tiene el docente con la escuela, para algunos, al llegar profesores nuevos sin vínculo ni historia con la escuela haría que se diera una tendencia a un trabajo individual y aquellos son parte de la escuela, comparten la historia de la escuela estarían mucho más dispuestos a compartir y trabajar juntos, si bien que esto encierra una amenaza, el profesor nuevo representa los

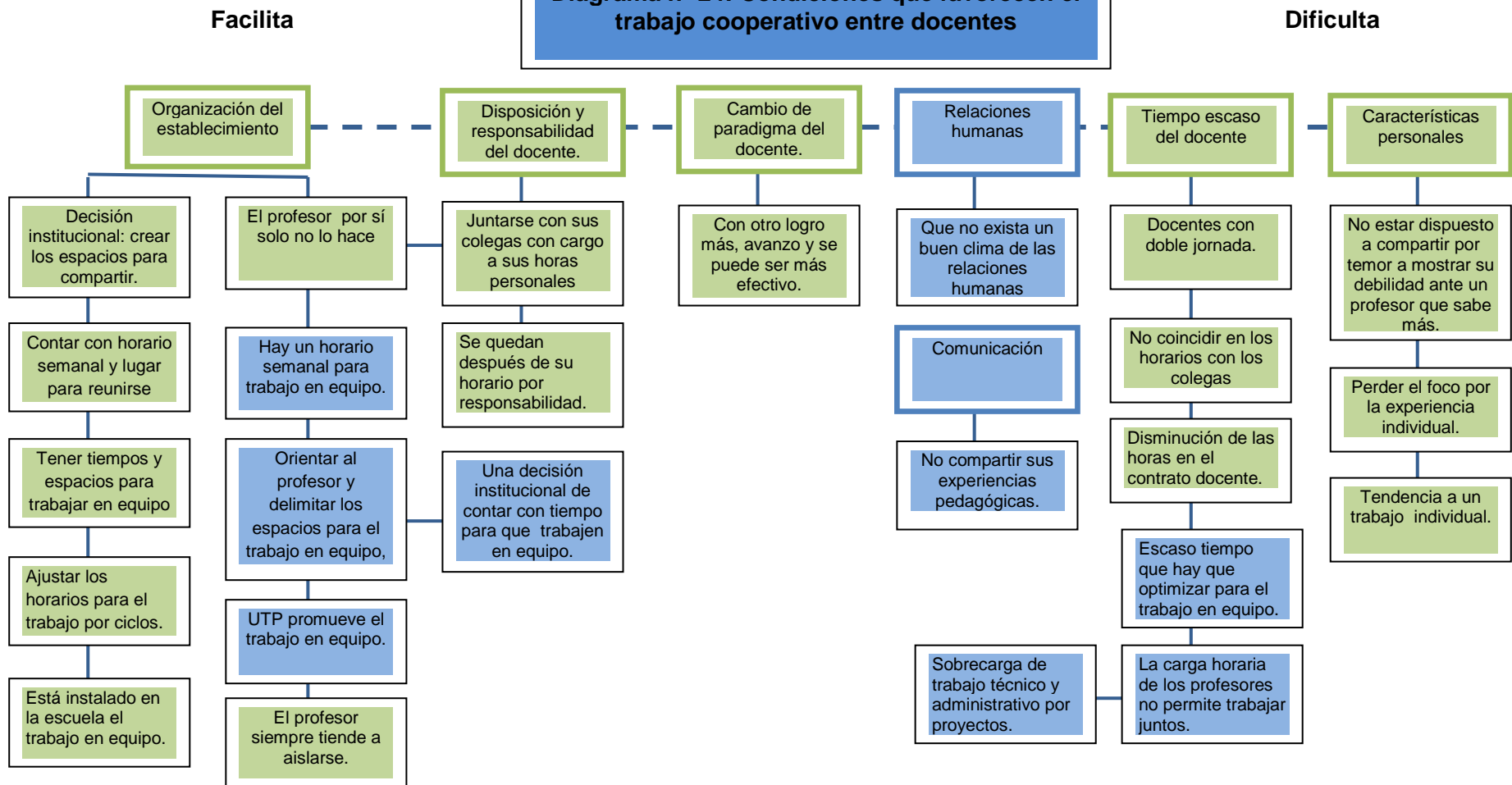
cambios educacionales, su dominio, la disposición a asumir las metas del establecimiento, conocedor de los nuevos lenguajes y prácticas pedagógicas (aprendizaje por competencias, planificar según diversas formas, diseño de aprendizajes según Mapas de Progreso, entre otros), expresado tal vez en **“y, quienes son ellos para decirme lo que tengo que hacer”** (PNUD, 2009:22) que este estudio se expresa como: **“cuando trabajas con gente mayor que esta por jubilar, cuesta porque lo de ellas es sagrado. Lo de ellas es lo bueno y lo de otros, los nuevos ¡no! Es que ellos están improvisando, les falta experiencia”**.

Otro factor diferente que emerge es lo que un directivo coloca como impedimento para una relación profesional entre profesores es que priman sólo las relaciones de amistad por llevar muchos años trabajando en el mismo establecimiento.

Se percibe un mayor conocimiento de los jefes UTP de las prácticas de los docentes, situación que se explica por la relación más directa que tienen con ellos en la orientación y definición de prioridades y la organización de los temas pedagógicos así como en la distribución de los tiempos, a diferencia de los directores/as que se sitúan desde una perspectiva algo más distante del trabajo pedagógico entre profesores y tienden a situarse desde las orientaciones y prioridades que han fijado. Esto se puede apreciar en el diagrama n° 24.



**Diagrama nº 24: Condiciones que favorecen el trabajo cooperativo entre docentes**



### 3. Dimensión: Condiciones para el trabajo cooperativo entre docentes.

En esta dimensión se hace referencia al conjunto de factores que inciden en que se dé un trabajo colaborativo o individual entre profesores. Recoge algunas condiciones, factores o situaciones de contexto que hacen que en el establecimiento se dé una mayor tendencia hacia un trabajo colaborativo entre docentes o hacia uno de carácter aislado, tanto desde de la perspectiva de los propios docentes como desde la mirada de los Jefes/as UTP y directores/as.

Se describen a continuación las principales condiciones y factores que surgen con sus respectivas textualidades y que hacen referencia al contexto institucional (organización, sistema de trabajo del establecimiento, instancias concretas para un trabajo colaborativo entre profesores, modalidad de trabajo de profesores según ciclo, decisiones del municipio) en que ocurre la construcción cotidiana de los saberes pedagógicos y las prácticas asociadas o aisladas que llevan a cabo y; a las interacciones de los profesores (relaciones entre ellos, características de los profesores: personalidad, edad, cultura y preferencias).

#### 3.1 Categoría: Decisiones desde la dirección del establecimiento

“El trabajo cooperativo responde a las necesidades del colegio y es el colegio que fija las pautas y las normas para esto” (Prof. X).

Para los profesores el origen del trabajo cooperativo está en la acción que realiza la dirección y el jefe/a UTP, al proporcionar instancias concretas y normar los espacios, horarios y finalidad del trabajo colaborativo de los profesores en torno a ciertos saberes pedagógicos que han de desarrollar, depende de su decisión el que los profesores se reúnan por ciclos, departamentos, nivel o cursos paralelos.

Dirección y jefatura técnica coordinan, organizan y formulan el plan de trabajo por subsectores de aprendizaje, ciclos, cursos paralelos, se establece por

tanto, una **“sistema de trabajo”** que estimula y promueve que los docentes construyen el saber pedagógico relacionado con preparación de la enseñanza, fundamentalmente abordan de manera conjunta planificaciones, evaluaciones, emerge nuevamente el principio de economía **“ahorrar tiempo”**, así como, **intercambio de experiencias** sobre los **resultados** en las clases según lo planificado. Empieza a aparecer una distinción que marca las diferencias en las relaciones entre profesores: los recientemente egresados y antiguos. En este caso, se valora positivamente que para los primeros les resulta fácil, adoptar el **“sistema de trabajo”** que tiene el establecimiento con respecto al trabajo entre docentes.

Se reconoce al ser la dirección quien organiza el trabajo de los docentes, eso contribuye a que exista intercambio entre los profesores porque no es una práctica habitual para algunos. Asimismo, se señala que la estrategia que usan los directivos de mantener a los profesores en los mismos cursos contribuye también a que se conozcan más y se pueda crear un ambiente colaborativo entre ellos/as.

Prof.	“Depende fundamentalmente de la gestión de la dirección”.
Prof.	“El trabajo cooperativo responde a las necesidades del colegio y es el colegio que fija las pautas y las normas para esto”.
Prof.	“Un trabajo colaborativo porque nosotros trabajamos por niveles y subsectores”
Prof.	“Tenemos reuniones de Departamento y de Coordinación, entonces la mayoría es trabajo en equipo”.
Prof.	Lo que pasa que se divide: primer ciclo trabaja en forma conjunta. Tenemos las instancias para trabajar en esa forma y segundo ciclo, es mas individual”.
Prof.	“todos los profesores se han integrado. No tenemos ningún subsector en que no se planifique ni se diseñe en forma individual”.
Prof.	“en las reuniones de coordinación nos juntamos los profesores de los cursos paralelos... ahí planificamos unidades y vamos viendo cómo le resultó a una persona la clase. Nos vamos ayudando”.
Prof.	“La dirección juega un papel fundamental porque cuando se hace un trabajo paralelo o si se tiene que ver un resultado, se juntan por Departamentos de Lenguaje de Matemáticas, de Historia y de Artes. Nos juntamos todos a intercambiar. Entonces ahí se rompe un poquitito el hielo, porque hay gente que le cuesta mucho compartir experiencias”.
Prof.	“Siempre se está estimulando de la parte Jefatura Técnica que compartan, que muestren sus trabajos, que trabajen en forma colaborativa porque en el fondo ahorran tiempo. Imagínate que la planificación la hagan en forma paralela y que la prueba la haga otra docente”.
Prof.	“Estamos acostumbrados a trabajar así, incluso nosotros siempre tenemos los mismos cursos y eso nos facilita más porque vamos adquiriendo más experiencia”.
Prof.	“Para las personas que han salido de la universidad es más fácil integrarse y nos les cuenta adoptar el sistema de trabajo que tenemos en el colegio”

En opinión de los directores/as, el trabajo colaborativo que caracteriza a los docentes, corresponde más bien a la **“cultura”** que tiene el establecimiento y que los caracteriza y que desde la dirección se gestiona y se cuida. Si bien la

naturaleza del trabajo del docente, es de por sí estar con personas, ser sociable, sin embargo, predomina el “**trabajo solitario**”, volcado solo a los estudiantes, explicado en parte por la formación recibida y porque hoy la realidad reclama un trabajo compartido dado los aprendizajes que se plantean para los estudiantes. Para un Jefe/a UTP se trata incluso de un cambio de visión, cambio de paradigma en que se reconocen las bondades que aporta el trabajo con otros teniendo como horizonte la eficacia y la productividad en el trabajo.

DIR. Eliana	“Esa cultura organizacional dentro del establecimiento que ha sido por años. Los otros profesores que han estado en otros establecimientos se dan cuenta. Esa parte nosotros la cuidamos”.
DIR. Laura	“es un tema de tendencias culturales, más que personales. Porque la unidad educativa es un centro de desarrollo social, entonces...la sociabilidad es parte del ser humano...del trabajar. Tiene que ver con un tema de formación de los profesores”.
DIR. Laura	“a pesar de que los profesores toda la vida hemos trabajado con personas siempre hemos hecho un trabajo muy solitario. El profesor entregado a un grupo de alumnos, es un poco la tendencia. Hoy día no se plantea así. Se espera, dadas las necesidades, desarrollar muchas competencias en los alumnos...entonces es necesario el trabajo cooperativo... pero creo que es más bien cultural”.
UTP Eliana	“Tiene que ver con un cambio de paradigmas. Con el otro puedo hacer mucho más cosas y avanzar más rápido. Cuesta que los profes logren entender eso. Que con otras personas logro obtener más efectividad”.

Se reconoce que tanto la dirección como la UTP, concretan decisiones para que haya trabajo cooperativo entre docentes y estas se refieren a: la organización del trabajo entre profesores y, a la definición de los temas pedagógicos que se han de trabajar de forma colaborativa.

De acuerdo a los profesores, se cuenta con **un horario semanal para compartir lo pedagógico**, definir un tiempo **para que todos hablen y trabajen en lo mismo**, aprovechar el Consejo de Profesores para que **compartan experiencias exitosas**, esta modalidad se la percibe como una instancia para aprender de otros profesores en torno a nuevas metodologías a emplear y a darse sugerencias. Las instancias para trabajar en equipo son valoradas como buenas porque **se organizan bien**.

Prof. Anita	“disponemos de dos horas semanales de reflexión donde se comparte todo lo que es pedagógico”.
Prof. Regina	“en esas reuniones pedagógicas se nos dan las orientaciones para el trabajo a realizar”

Prof. Anita	“Se divide en varias partes: una es la parte de disciplina, hay otra área en que se cuentan las experiencias exitosas, pero eso lo hacemos en forma ordenada. Nos dan en un Consejo dos horas. Un profesor cuenta su experiencia exitosa la comparte con sus colegas... apunta a lo pedagógico. Uno tiene que copiar lo bueno porque se aportan muy buenas ideas, cosas que no salen en los libros. Cada profesor es un método distinto, entonces el momento de compartir es un experiencia enriquecedora porque uno aprende”.
Prof. Carolina	“De planificación más que nada. Está todo bien organizado, partiendo desde la dirección”
Prof. Gabriel	“Las orientaciones son generales. Se les da a todos los profesores para que todos hablemos el mismo idioma y trabajemos en lo mismo....lo específico, se ve en cada Subsector”.

En algunos casos la orientación de la dirección y de la UTP es en relación a incentivar a que todos los profesores, independiente de su área, trabajen en conjunto proyectos asociados a que sus estudiantes **lean** con mayor fluidez, velocidad y, mejoren la **comprensión lectora**, esto lo organiza dirección o UTP y no es una iniciativa de los profesores.

Prof. Gabriel	“En una semana le toca a un profesor preparar lectura en un curso específico y cada profesor en su área, prepara en castellano para que los niños lean”
---------------	---

Las decisiones también se dirigen a privilegiar como saber pedagógico a compartir: **lenguaje y matemáticas**, constituyéndose en **las asignaturas madres**, lo que convierte a las otras, en el decir de los profesores en **parientes pobres**. En estos sectores **se trabaja en equipo** con respecto a los temas y unidades que son parte del programa de enseñanza. Los otros subsectores de aprendizaje **cooperan** también en el mismo ámbito y en ese sentido se trabaja cooperativamente.

Trabajan para mejorar los resultados SIMCE para algunos profesores, se trata de tener un **mejor producto** por la preocupación que tienen con los **bajos** puntajes en el SIMCE, ante esto, se plantea como **meta** del establecimiento y del trabajo entre profesores: mejorar sus resultados y ser incluso los mejores de la comuna y en otros casos, las decisiones son trabajar juntos la **planificación**, guiar a los profesores para que busquen **nuevas metodologías** a emplear y darse ideas. Además de trabajar juntos para coordinar la **progresión y articulación** entre los cursos y profesores.

No está ausente para los profesores que lo que se busca con las decisiones de favorecer el intercambio, es **medir a los profesores** si son buenos y si enseñó si los niños aprendieron.

### Lenguaje y Matemáticas:

Prof. Viviana	"Siempre se le da mucha, mucha, mucha importancia al Lenguaje y a la Matemática. Son fundamentales, es decir se vive en las dos asignaturas madres. Los demás somos los parientes pobres y eso es una realidad te das cuenta que son las dos asignaturas, aquí se trabaja como en todas partes no más".
Prof. Jeannette	"Si en especial en el Sub Sector de Lenguaje y Matemáticas porque es lo que te mide el sistema con las pruebas de SIMCE".

### Lenguaje:

Prof. Gabriel	"Vamos a trabajar el Proyecto de Lectura...entonces todos los profesores en su área, trabajan un rato lo que es la lectura".
Prof. Gabriel	"cada profesor en su área prepara en castellano para que los niños lean, es un proyecto auspiciado por UTP, por la dirección, para que se mejore el nivel de comprensión lectora. Pero la directriz para que esto funcione viene de la dirección...a pesar de que se le puede ocurrir a un profesor, todo se canaliza a través de dirección o a través de la UTP".

### Resultados SIMCE

Prof. nombre	"creo que en todas las áreas y la finalidad es que el colegio trabaje mejor, tengamos un mejor producto...nosotros estamos trabajando siempre para el SIMCE.
Prof. Carolina	"En este colegio se dan las condiciones...pero está muy preocupado con los resultados. Ha ido viendo como en los diferentes años, baja y sube el SIMCE y es la meta que tenemos nosotros los colegios. ¿Con que finalidad? Tener mejores aprendizajes. Es una meta que nos propusimos nosotros y el Director, desde que llegó y nos dijo que teníamos que ser los mejores de la comuna".
Prof. Regina	"La finalidad que corresponde a todos los colegios que es lograr mejores aprendizajes para los alumnos."
Prof. Alicia	"...para lograr mejores aprendizajes, para que haya progresión, una mejor articulación y para que compartan en lo que están débiles".
Prof. Jeannette	"Medir a los profesores...aquí no es cuánto aprende el niño y avanza en su proceso. En concreto, te mide cuánto es bueno el profesor y cuánto enseñó porque si no aprendieron, es culpa del profesor y si aprendieron, es por el proceso de los niños. Esa es la respuesta".

Para los Jefes de UTP y directores las decisiones que provienen desde ellos mismos, buscan instalar el trabajo cooperativo entre docentes en lo pedagógico y, especialmente en la gestión curricular haciendo que los profesores planifiquen y preparen clases y materiales. Les proporcionan orientaciones metodológicas, especialmente en planificación y evaluación que a su juicio son prioritarias para ese tipo de trabajo. En otros casos, el énfasis del trabajo entre docentes proviene de las asesorías que la Corporación Municipal contrata para mejorar las prácticas de aula haciendo que los docentes observen sus clases, las analicen y compartan entre ellos, especialmente con aquellos profesores que obtienen buenos resultados en los aprendizajes de sus estudiantes.

UTP David	"El trabajo cooperativo apunta a uno de los procesos que hemos definidos como básicos, que es la preparación de las clases y ahí se ha establecido modalidades de trabajo en donde se reparten las tareas...hay intercambios, hay aportes entre los profesores y hay también colaboración en términos de preparación de material de trabajo... generar espacios para analizar algunos aspectos metodológicos".
-----------	--

UTP Ruth	"Tiene que haber una planificación en conjunto eso ya lo hemos definido. Tiene que ser por niveles y tiene que ser por subsectores. Para darnos cuenta que es lo que está pasando y que ellos <u>puedan dar cuenta</u> de sus avances de sus resultados. Aquí la única finalidad es mejorar los aprendizajes es la primera prioridad, por eso tiene que hacer ese trabajo".
UTP Alicia	"Para lograr mejores aprendizajes, para que haya progresión, una mejor articulación y para que compartan en lo que están débiles
UTP Ana	"Lo que nosotros hemos detectado es que presentan falencias en las evaluaciones. La UTP está haciendo talleres para ayudarlos a hacer instrumentos evaluativos para ayudarlos a aclarar situaciones de planificación. En todo lo técnico se le da el apoyo".
DIR. Isidora	"en lo curricular por el asunto de la planificación. Nosotros incluso estamos trabajando con un asesor en todo lo que tiene que ver con el curriculum. Llegamos a consensuar con los colegas un formato de planificación que esperamos aplicarlo... para mejorar las prácticas pedagógicas".
DIR. Laura	"tiene que ver con los niños nuestros, a parte de una gran diversidad, también una gran vulnerabilidad... tiene que ver una mirada desde lo pedagógico, desde las didácticas, desde las metodologías en la sala de clases, desde la visión o la proyección que nosotros queremos como colegio para abordar lo pedagógico. Que el profesor acepte que le grabe la clase la Jefa Técnica para ponerla en el Consejo y se analice. No vamos a criticar a la colega sino que vamos a criticar que cosas encontramos positivas o que cosa encontramos negativa. Creo que los profesores recién... han abierto la puerta de la sala".
DIR. Hernán	"En la parte curricular para guiar los procesos en cuanto a lo que es planificación curricular, lo que es la ordenación del libro de clases, las materia, como vamos ordenando lo que vamos tratando, la temporalización de los aprendizajes esperados".
DIR. Javier	"Generalmente el trabajo se basa en lo técnico pedagógico, se busca siempre la colaboración ahí. Se trata en los Consejos Técnicos de que cada colega vaya tratando de aportar... Todas las decisiones que yo he tomado como director han sido en base de consensos para lograr un trabajo en equipo, colaborativo... hay que sentirse escuchado, sentirme [el] centro de lo que está pasando. Estamos... abrir los espacios en que los colegas se sientan parte y aquí todos somos uno y que todos tenemos que hacer las cosas y que mi opinión y mi decisión, sea también respetada".
DIR. Eliana	"trabajando en un proyecto que se está haciendo sobre el estudio de la clase. Eso ha llevado a los profesores a mirarse las clases, estudiar la clase desde una técnica japonesa. El hecho de mirarse, de compartir, de planificar en conjunto, conformar equipo para hacer cosas ha sido una decisión que ha nacido desde la Corporación y ha sido beneficioso para los profesores. Un profesor lleva a cabo una clase y los otros están observando su clase. Esos otros también realizan la clase en su curso, también están observando al que tiene mayores competencias en esa área aprenden de ese profe. Van a ver su clase, comparten lo que ha sucedido en ellos".

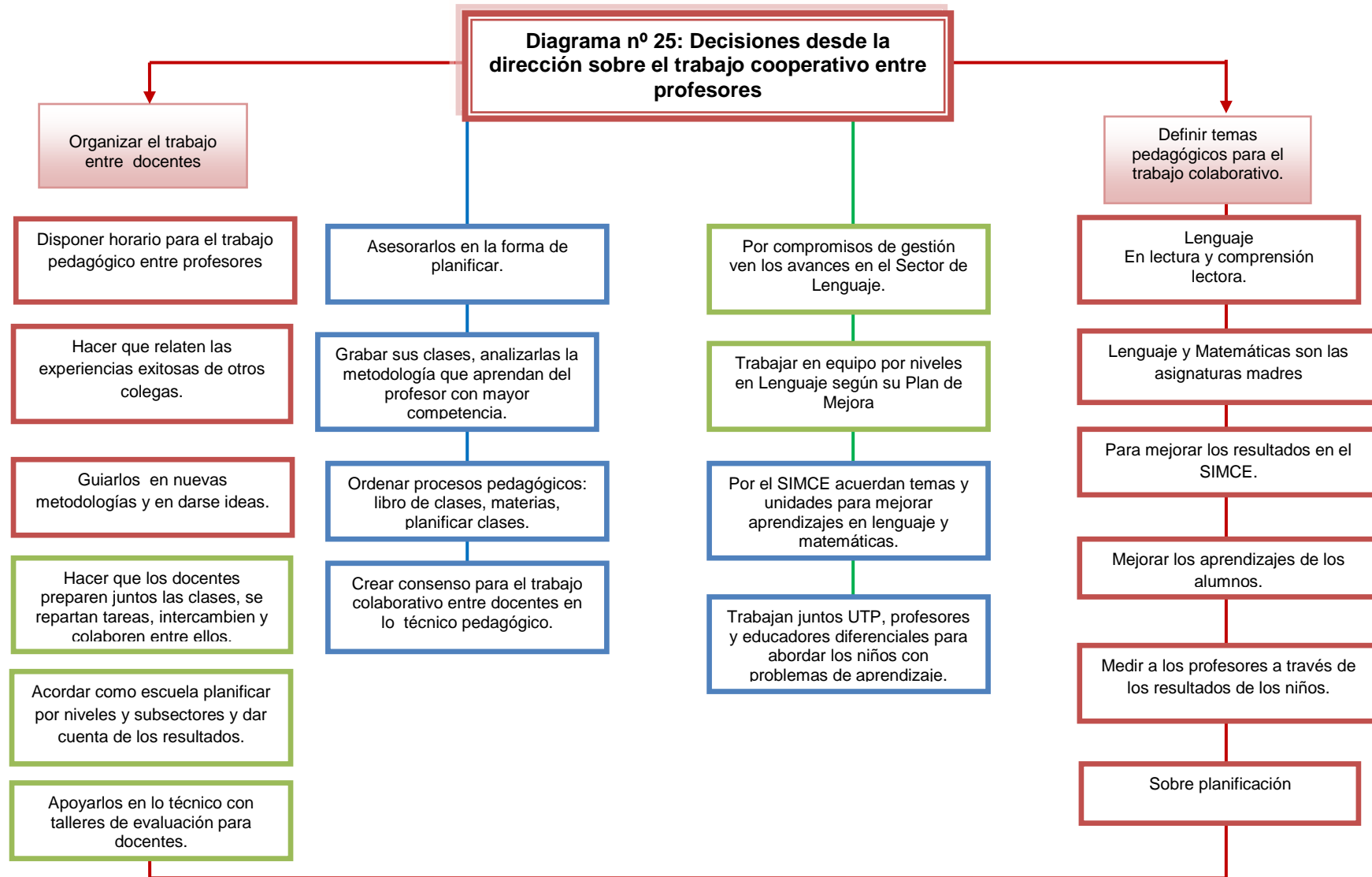
La finalidad de las decisiones acerca del trabajo cooperativo entre docentes se refieren a cumplir los compromisos y metas establecidos por los directivos a partir de los beneficios que otorga la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) a los establecimientos que tienen a estudiantes cuyas familias pertenecen a los quintiles de menores ingresos económicos y que tiene como énfasis mejorar los resultados de los aprendizajes en el sector de Lenguaje.

UTP Eliana	"en forma más o menos obligada porque tenemos que cumplir metas. Se comenzó con los compromisos de gestión entonces trabajábamos por niveles el lenguaje, matemática hasta segundo medio. Esas metas surgen de la ley SEP, entonces al hacer el diagnóstico se empezó hacer un trabajo más exhaustivo y más micro: ¿qué está pasando con cuarto básico en el dominio lector, la velocidad lectora? Se trabaja colaborativo con el grupo diferencial, profesores... eso fue guiado por el equipo directivo, pero supervisado por la UTP".
UTP Ximena	"estamos trabajando por ciclos en el área de Lenguaje con todo lo que tiene relación con la SEP. Ahí se ha tratado de involucrar a todo el establecimiento. El trabajo fuerte se está haciendo con los docentes de primer ciclo y los especialistas en Lenguaje que es el área con la cual el Liceo estableció compromiso. Se estableció un plan de trabajo... ha sido fuerte con los docentes de esos niveles y de ese subsector".
UTP Amanda	Tenemos programado durante todo el año. Se trabaja ya sea en primer ciclo, segundo ciclo, en forma colaborativa. No puede ser algo permanente mensualmente, pero si durante el año está ese tipo de trabajo. Sobre todo, dirigido a los aprendizajes para ir mejorando el Plan de Mejora y los proyectos de lectura".
DIR. Eliana	Lo pedagógico. Ahí vamos a ver qué va a pasar, por el SIMCE. En realidad por SIMCE es el trabajo".

DIR. Carlos	“Fundamentalmente en el Lenguaje y Educación Matemática se trabaja en equipo en relación a los temas a las unidades que se están trabajando. Los demás subsectores cooperan también en el mismo ámbito o en matemática. Son esos dos subsectores generalmente que se está trabajando cooperativamente para mejorar aprendizajes”.
DIR. Mercedes	“Fundamentalmente en Lenguaje y Matemáticas que es un poco más débil porque tenemos una diversidad de niños en la escuela. Hay que trabajar juntos con la profesora de Educación Diferencial, tenemos que ver casos específicos de los niños. Estamos trabajando la UTP, la profesora del grupo diferencial, la profesora de aula, necesitamos la ayuda de todos”.

En el diagrama nº 25, se pueden observar las interrelaciones que se producen en torno a esta experiencia.





### 3.2 Influencia de la UTP en el trabajo colaborativo entre profesores.

“Ahí estamos nosotros...todo lo coordinamos. No dejamos nada al azar, de tal modo de que siempre están los profesores insertados en un grupo” (Dir. Mercedes)

Para profesores y jefes de la UTP, existe una estrecha relación entre el rol que desempeña la UTP y la posibilidad de que se realice un trabajo cooperativo entre profesores. Desde la percepción de los directores también es así pero solo una directora señala que más bien depende tanto del jefe UTP y de los mismos docentes. El recuento de respuestas se puede observar en la siguiente tabla n° 90.

**Tabla n° 90: Influencia del jefe/a UTP en el tipo de trabajo entre docentes.**

		1	2	3	4	5	6	7	Total
Profesor	Si	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
	No	○	○	○	○	○	○	○	--
UTP	Si	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
	No	○	○	○	○	○	○	○	--
Director/a	Si	○	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
	No	○	○	○	○	○	○	○	--
	Otra	✓	○	○	○	○	○	○	1
<b>Total:</b>									<b>21</b>

La influencia del jefe/a de UTP se explica para algunos a partir de las cualidades personales que hacen que sea un aporte y no un impedimento: es excelente en su labor, abierta, inteligente y con criterio, colaboradora con los profesores especialmente en las dificultades que se les presentan.

Prof. Carolina	“Importa muchísimo. Nosotros contamos con una excelente Jefa de UTP”.
Prof. Jeannette	“En esta escuela la persona encargada de Jefatura Técnica es una persona bastante abierta, bastante inteligente y criteriosa que creo que, es un aporte más que un impedimento”.
Prof. Jeannette.	“es muy colaboradora, de repente digo: ¿qué hago con este niño? Auxilio, ayúdame. Ella lo hace, te ayuda. Entonces es una colaboradora, no solo conmigo sino con todos”

Organiza y lidera el trabajo colaborativo entre los profesores, asume un rol activo para favorecer los espacios para el trabajo en equipo entre ellos, contribuye a que aprendan a trabajar en forma colaborativa, se unan y rompan con el aislamiento que los caracteriza. Se ocupa de convocar aquellos docentes que se apartan de forma que se integren al trabajo en equipo.

Organiza los grupos, especialmente en relación a los programas de trabajo auspiciados por el Ministerio de Educación y que son dirigidos a mejorar los procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje (GPT, LEM, otros).

Su influencia se traduce en liderar a los docentes en el trabajo organizado en el establecimiento, informa a los docentes y es responsable de llevar a cabo las reuniones, programa el trabajo por ciclos.

Prof. Viviana	"De ella depende fundamentalmente que los profesores aprendan a trabajar de forma colaborativa en equipo y no individualmente en su isla, en su sala".
Prof. Karen	"debe hacer un trabajo de unión entre los colegas para que se produzca un trabajo colaborativo".
Prof. Alicia	"siempre anda a la siga, al espacio para que trabajen en equipo, al espacio para que compartan...todo el tiempo esta incentivando para un trabajo colaborativo"
Prof. Anita	"La UTP fue la que nos creo esos espacios, la que fomentó el trabajo en equipo".
Prof. Carlos	"La UTP está favoreciendo el trabajo en equipo, cooperativo, siempre está programando trabajo con los subciclos y; es la UTP la motora de los trabajos en equipo, fundamentalmente".
Prof. Carolina	"Siempre nos organiza los trabajos, siempre nos está informando y los miércoles lleva la reunión"
Prof. Gabriel	"La UTP influye mucho en los GTP, por ejemplo, no son individuales, son grupales y a veces, por selección obligada y no natural. Entonces en ese aspecto UTP es un buen apoyo en el trabajo colaborativo".
Prof. Anita	"El trabajo de la UTP es fundamental para un trabajo colaborativo, porque de todas maneras esto no ha sido una cosa espontánea. Hay un diseño por parte de la dirección de la escuela en especial de la UTP".
Prof. Anita	"Un diseño que ya hace varios años, en un Consejo lo consensuamos...el diseño que queríamos".

Si bien se reconoce la influencia del jefe/a UTP para que se dé un trabajo colaborativo docente, este igual se haría si fuera una orden, porque los profesores **"hacen lo que le pidan"**.

Prof. Regina	"creo que igual nos dijeran: 'esto hay que hacerlo así'. Habría que hacerlo así, aunque le guste o no le guste trabajar en grupo colaborativo. En el fondo uno hace lo que le piden".
--------------	---

Por otra parte, la UTP orienta y solicita de acuerdo a su rol las tareas pedagógico-administrativo que han de llevar a cabo los docentes, como por ejemplo: elaborar planificaciones, documentos administrativos, poner notas lo que para algunos profesores es un excesivo papeleo y en ese proceso, se ayudan a responder a lo que les solicita la UTP, pero se destaca que el resto del trabajo que realizan los profesores es individual.

Aparece la estrategia de valorar el trabajo en equipo por las consecuencias que trae el no hacerlo: tener que reunirse en un horario extra o que no les conviene. En otros casos, el propio jefe UTP ayuda a los profesores y los orienta en los documentos que tienen que trabajar.

Prof. Viviana	"Ahora el cargo de jefatura de UTP es como fundamental. Nosotros tenemos que trabajar con una plantilla la unidad de trabajo y, se supone que es la jefa de UTP que nos orienta a todos".
Prof. Jeannette.	"indudable que es una unificador de la cosa administrativa... ¡es tan relevante!"
Prof. Alicia	"Incluso cuando llega una prueba o un trabajo muy bien hecho, dice compártelo con tu paralelo".
Prof. Gabriel	"Es que UTP, lamentablemente, es un "cañoneo" de papeles y muchas veces cuando uno está llenando, el otro le está preguntando ¿qué pusiste acá?"
Prof. Gabriel	"El trabajo <u>para entregar</u> a UTP es muy colaborativo, todos nos ayudamos... pero en los resultados... en los logros y no logros, eso es totalmente individual. Nadie me puede decir a mí: ¿esto te resultó o no? Eso es totalmente individual".
Prof. Gabriel	"Las ganas de que las cosas salgan bien, porque todos nosotros no queremos que el trabajo se posponga para que después estemos trabajando en horario diferido o juntándose en un horario que uno no quiere estar. Entonces <u>todos queremos que las cosas resulten</u> . Esa disposición de que las cosas salgan también influye".

Asimismo, en la concepción de los Jefes de UTP su labor es clave porque crea las condiciones para que los profesores se congreguen en un torno a un trabajo pedagógico de cooperativo: organiza los espacios, tiempos y convoca, cuida que se sientan cómodos al compartir y participa al igual que ellos en las instancias que se requiere un trabajo colaborativo.

UTP Carlos	"Lo que hacemos para que haya un trabajo en equipo, es establecer esos tiempos para que los profesores trabajen. Construir consensuadamente una agenda de trabajo entre los profesores de nivel. Algunos temas son básicos y rutinarios que hacen relación con el trabajo que se realiza durante el año escolar y otros temas, surgen de las necesidades de desarrollo profesional. Esos elementos estarían cautelando el tiempo para poder trabajar y la temática que se va abordar en esas sesiones".
UTP Ana	"La UTP tiene que dar las condiciones para que se dé. La reflexión, le damos todas las facilidades para que esto se produzca. Se hace mientras nosotros estemos a la vista mientras estamos controlando. Influye negativamente un dirigente del Colegio de Profesores que no es precisamente el mejor modelo porque siempre... defiende al profesor que no cumple, el que tira muchas licencias, eso va en contra de lo que pueda proponer la dirección o la UTP".
UTP Ruth	"Siento que debo ser responsable de esa situación, debo buscar maneras de que los colegas puedan sentirse cómodos, puedan compartir, puedan lograr hacer un trabajo planificado en equipo, lograr compartir sus propias experiencias. Es súper importante lo que tengo que hacer, no sé, si el docente sentirá eso"
UTP Amanda	"tiene bastante importancia, uno siempre esta intencionando el trabajo colaborativo. De hecho uno se incluye siempre en todo tipo de trabajo que se haga en la escuela a nivel colaborativo. Los profesores me tienen bastante respeto, por lo tanto, yo no tengo conflictos con ellos y siempre que les pido que trabajen en conjunto siempre lo hacen con buena disposición de buena manera, sacrifican horarios".

Además cautela que los profesores tengan como prioridad los aprendizajes de los estudiantes, se informa sobre la forma en que se van realizando su trabajo y conocer las experiencias pedagógicas de los docentes, su planificación y el resultado del trabajo en equipo que realizan. Hacer que lo compartan y se

sientan cómodos en esa forma de trabajo y; resguardan los tiempos, los espacios y la agenda de trabajo, así como la reflexión que han de realizar los profesores en equipo. Además se destaca la dimensión valorica que ha de caracterizar su trabajo con el objeto de que los niños que no tienen referentes en ese sentido lo aprendan de sus profesores.

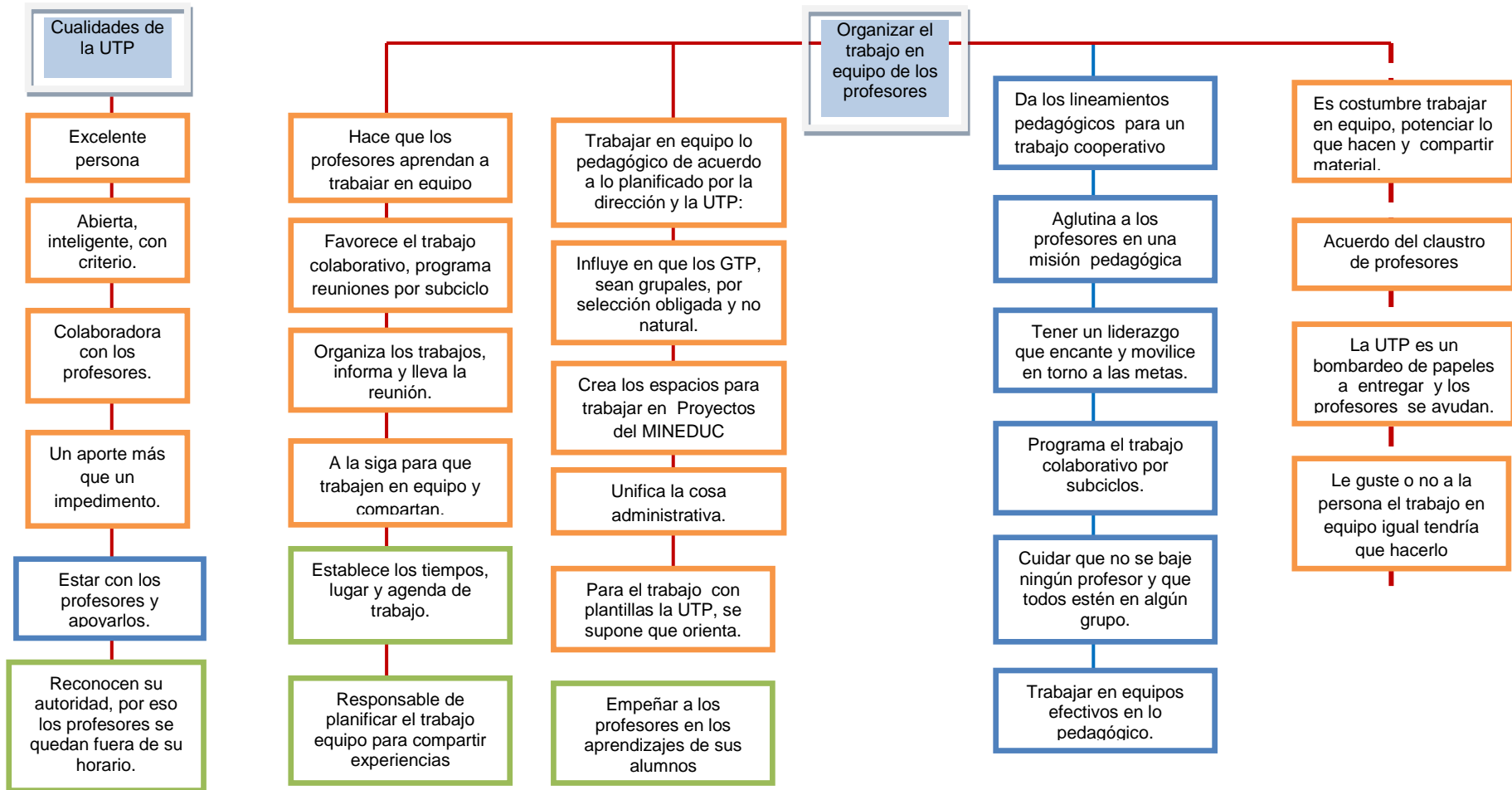
UTP	“porque si me dedicara netamente a revisar papeles, favorecería el trabajo individual pero, si veo que mi interés va un poco más allá, a los aprendizajes de los alumnos, para que todos tengan mayores oportunidades... El profe debe trabajar con más empeño y propiciar más aprendizajes, porque hay competencias que hay que desarrollar con los niños”.
Eliana	
UTP	“escuchar de lo que ellos están haciendo, sobre todo lo que hacen un buen trabajo de equipo. Me cuentan su experiencia, esperan de que vaya viendo como está su trabajo”.
Ruth	
UTP	“estímulo de que trabajen en forma colaborativa... cuando llega una prueba o un trabajo muy bien hecho: ‘compártelo con tu paralelo’. Si veo dos personas que están trabajando en salas distintas, les digo: ‘¿por qué no se juntan?’. Siempre, ando a la siga de ellas, al espacio para que trabajen en equipo, al espacio para que compartan. Todo el tiempo [se] esta incentivando para un trabajo colaborativo... siempre la UTP está potenciando”.
Alicia	
UTP	“Los niños ven lo que hace el profesor, entonces, mi interés es que ellos puedan entender que el trabajo debe hacerlo en conjunto y que hay cosas que no se enseñan por lo que uno dice, sino por lo que uno hace. Entonces ese es un tema que tiene que ver con la formación valórica del profe”.
Eliana	

Para los directores, la influencia del jefe UTP en la forma que los docentes colaboran entre ellos apunta a que proporciona las orientaciones y organiza el trabajo basado en una línea común y en una misma misión siguiendo la orientación de la dirección que es poner como eje de esos encuentros lo pedagógico, programa las reuniones por subciclos y no deja nada al azar de forma que todos los profesores participen de un grupo; por otra parte, se señala que tiene que ejercer un cierto liderazgo que **encante** a los profesores y consiga que se movilicen en torno a las metas del establecimiento y crear una nueva cultura, lo que a su vez, no se consigue sólo, sino que requiere que **cuenta con un equipo que tenga la intención de participar**, junto con entregar los lineamientos técnicos es la persona que **aglutina a los profesores** en torno a una misión pedagógica y; de **proporcionar lo que los profesores necesitan** y de estar con ellos.

DIR. Javier	“Del trabajo que hace el Jefe Técnico que va en función de la mirada que yo le estoy dando al colegio, el trabajo en equipo. Buscar la colaboración, la visión que nosotros estamos abordando es para construir equipos pero equipos efectivos, equipos que tengan su eje en lo pedagógico”.	DIR. Mercedes	“ha sido muy fundamental, porque, hemos hecho un equipo y tratado de que el trabajo sea cooperativo. Si el profesor se baja, nosotros lo subimos de alguna manera, tiene que estar. Ahí estamos nosotros...todo lo coordinamos. No dejamos nada al azar, de tal modo de que siempre están los profesores insertados en un grupo”.
DIR. Carlos	“La UTP está favoreciendo el trabajo en equipo, cooperativo. Siempre está programando trabajo con los sub ciclos de primero a cuarto, de quinto a octavo. Hay una tendencia, es la UTP la motora de los trabajos en equipos”.	DIR. Hernán	“influye la Unidad Técnica, es la que da los lineamientos para poder realizar un trabajo cooperativo... son las reuniones que hacemos de paralelos. Para que nos recuerde, que tengamos una línea común y una misma visión. Eso hace que el equipo directivo este reunido generalmente todas las semanas y nos vamos poniendo de acuerdo, en cuanto a lo que al trabajo que se debe realizar y como debemos reorientar el proceso”.
DIR. Laura	“Hay que elegir con pinzas los Jefes Técnicos porque no solamente tienen que ser visionarios, no solamente tiene que ser sistemáticos y metodólogos, manejarse en muchos aspectos de conocimiento que implica su tarea. Además, tiene que ser una persona con un liderazgo natural, con un liderazgo en términos de lograr encantar a la gente y llevarla en esta movilidad que necesitamos tener en educación hoy en día, los municipales especialmente”.	DIR. Isidora	“fundamental el trabajo de la UTP, aparte de los lineamientos, aparte de todo lo que tiene que ver con el aspecto técnico propiamente tal de la Unidad Técnica, tiene que ver con la forma en cómo aglutina a la gente en función de una misión pedagógica”.

En el diagrama nº 26, se presentan las interrelaciones comentadas.

**Diagrama nº 26: Influencia de la UTP en el trabajo colaborativo entre docentes**



### 3.3 Influencia de la dirección en el trabajo cooperativo docente

“Hay muchos colegas que trabajan en forma cooperativa inclusive en el segundo ciclo pero es una cuestión de pasillo. No es una cuestión institucionalizada. Entonces eso es lo que pretende hacer la directora” (Prof. Karen)

En relación a la influencia que ejerce la dirección del establecimiento en el trabajo colaborativo o individual entre profesores la mayor parte de los profesores expresa que tiene un rol fundamental, salvo una profesora que no le asigna ninguna relevancia. Los resultados para todos los actores se recogen en la siguiente tabla.

**Tabla nº 91: Influencia de la dirección en el trabajo cooperativo docente**

		1	2	3	4	5	6	7	Total
Profesor	Si	✓	✓	✓		✓	✓	✓	6
	No	○	○	○	○	○	○	○	
UTP	Si	○	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
	No	✓	○	○	○	○	○	○	
Director/a	Si	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
	No	○	○	○	○	○	○	○	
<b>Total:</b>									<b>21</b>

Las calidades de la dirección son importantes para favorecer el trabajo colaborativo entre docentes, destacan la buenas relaciones con los profesores, su **apertura y disposición** a apoyarlos en situaciones importantes. Es concebido como **la cabeza** que si funciona bien, el resto del equipo. La distinción que se hace entre una dirección administrativa y técnica haría también lo hace. Además, facilita el trabajo entre docentes, especialmente al otorgarles **tiempo para todo lo que tienen que hacer** en la escuela.

Para otro profesor la visión de la dirección y las políticas educacionales actuales solo han contribuido a poner la importancia en los equipos de gestión en **desmedro de los docentes**.

Prof Carolina “ahora afortunadamente, contamos con un nuevo director, muy abierto, muy dispuesto Han cambiado para mejor las relaciones con la dirección porque anteriormente tuvimos problemas. El nos visita, se ha notado bastante cambio en la disciplina. Es un gran apoyo”.



Prof. Viviana	"Es fundamental porque creo que si una cabeza opera bien todo el resto del equipo. Porque tú sabes que somos una comunidad escolar y esa comunidad tiene un organigrama que parte de arriba. Si arriba, la cabeza no está bien, obviamente van a tambalear y flaquear todo lo de abajo".
Prof. Anita	"la directora nuestra es muy técnica, es más técnica que administrativa...entonces nos da toda las facilidades como también a la UTP, sobre todo para los tiempos que es lo que más pedimos los profesores tiempo para hacer todo nuestro trabajo y tiempo para la escuela, y la directora influye en forma positiva".
Prof. Jeannette	"había profesores comprometidos, excelentes maestros...ahí, podías desarrollarte y crecer. <u>Hoy nada de eso es importante</u> , nada de eso es relevante. Entonces yo creo que las políticas educacionales <u>tienden a creer que ellos son los relevantes y no es así</u> . Si lo relevante son los otros estamentos".

La influencia del director se percibe como importante y se traduce a interacciones con los profesores en los que les **solicita los trabajos o apoyos a todos los docentes**, no lo hace en forma individual y esto influye en el trabajo cooperativo docente ya que se disponen a asumir las metas del establecimiento en conjunto, por ejemplo: aumentar la matrícula. Además, **entrega las orientaciones** acerca de la forma en que tienen que trabajar los docentes, **marca** ese trabajo.

**Planifica y organiza los tiempos y espacios** para que los docentes puedan trabajar las planificaciones anuales y los hacen en equipo, en momentos especiales para ello. Comparte, se supone los acuerdos de programación que hacen los profesores para sus reuniones de trabajo y es responsable de institucionalizar el trabajo docente cooperativo como parte del curriculum de la escuela.

En un establecimiento todos tienen que colaborar estar **"en todas"** desde la dirección a los auxiliares. El establecimiento tiene que tener una línea que la da la dirección, influyendo en el resto, los compromisos de gestión lo asumen entre todos siempre que la dirección colabore disminuyendo el trabajo administrativo para que los docentes trabajen en lo técnico. También se entiende la relación con la dirección y el equipo de gestión le colaborar para que **"pueda hacer su trabajo"**.

Prof. Gabriel	"La dirección influye bastante porque generalmente lo que es la información y la solicitud de trabajo, no es individual, la directora nos pide a todos. Por ejemplo, esto de aumentar la matrícula, no se lo pidió a uno... sino que lo pide en forma general. Hay cosas que son específicas, por ejemplo, el ingreso de notas, se le pide a un profesor que lo haga pero todo el resto, le colabora a que las notas sean expeditas".
Prof. Regina	"ellos dan la directrices de cómo trabajamos nosotros".

Prof. Regina	“Pienso que todo el colegio debe tener una línea, entonces...si se pide desde la cabeza, la dirección del colegio, si influiría”
Prof. Carolina	“Tenemos que estar todos, en todas, partiendo desde la cabeza hasta los auxiliares”.
Prof. Karen	“Tiene importancia. Hay muchos colegas que trabajan en forma cooperativa inclusive en el segundo ciclo pero es una cuestión de pasillo. No es una cuestión institucionalizada. Entonces eso es lo que pretende hacer la directora. Ella llegó este año y lo que pretende es que esto sea más institucionalizado, que sea parte del currículum de esta escuela, trabajar en forma colaborativa”.

Para los Jefes UTP en cambio, la gestión del director/a influye notoriamente para que exista el trabajo cooperativo entre los profesores porque este es el **resultado de decisiones** que se toman con el director/a en conjunto con el equipo de gestión del establecimiento como respuesta a la **necesidad de generar la organización**, de contar con espacios, instancias y horarios para que los **profesores se encuentren**, en algunos casos el trabajo colaborativo entre docentes **es funcional** a las necesidades que tiene la dirección de dar cuenta del estado de avance de sus compromisos de gestión para lo cual se requiere ese tipo de trabajo de los profesores, para algunos Jefes UTP, se traduce en una **necesidad** de que los directivos **se den cuenta** de que existe una relación entre las necesidades que tienen como establecimiento y **tomar el pulso** de la forma en que están trabajando los docentes para **incentivar ese trabajo en equipos**, en conjunto y por subsectores de aprendizaje.

Otros Jefes UTP dejan entrever que no siempre las relaciones del director con los profesores se llevan bien, es necesario que use como estrategia más bien **destacar sus fortalezas que sus debilidades**, de esta forma, hace posible que los profesores encuentren el tiempo para reunirse y trabajen con mayor entusiasmo. Por otra parte, se trata de la coherencia institucional, el equipo directivo tienen que demostrar que trabajo en equipo sino el profesor se preguntaría: **“¿por qué voy hacer esto si desde arriba me están demostrando lo contrario?”**.

Para los directores al igual que los Jefes de UTP la importancia de la gestión directiva radica en que ellos tienen que **crear las instancias** y proponer **las temáticas a tratar**, indican los trabajos que tienen que realizar los profesores en sus reuniones, **ponen el acento** en la forma en que se quiere que trabajen

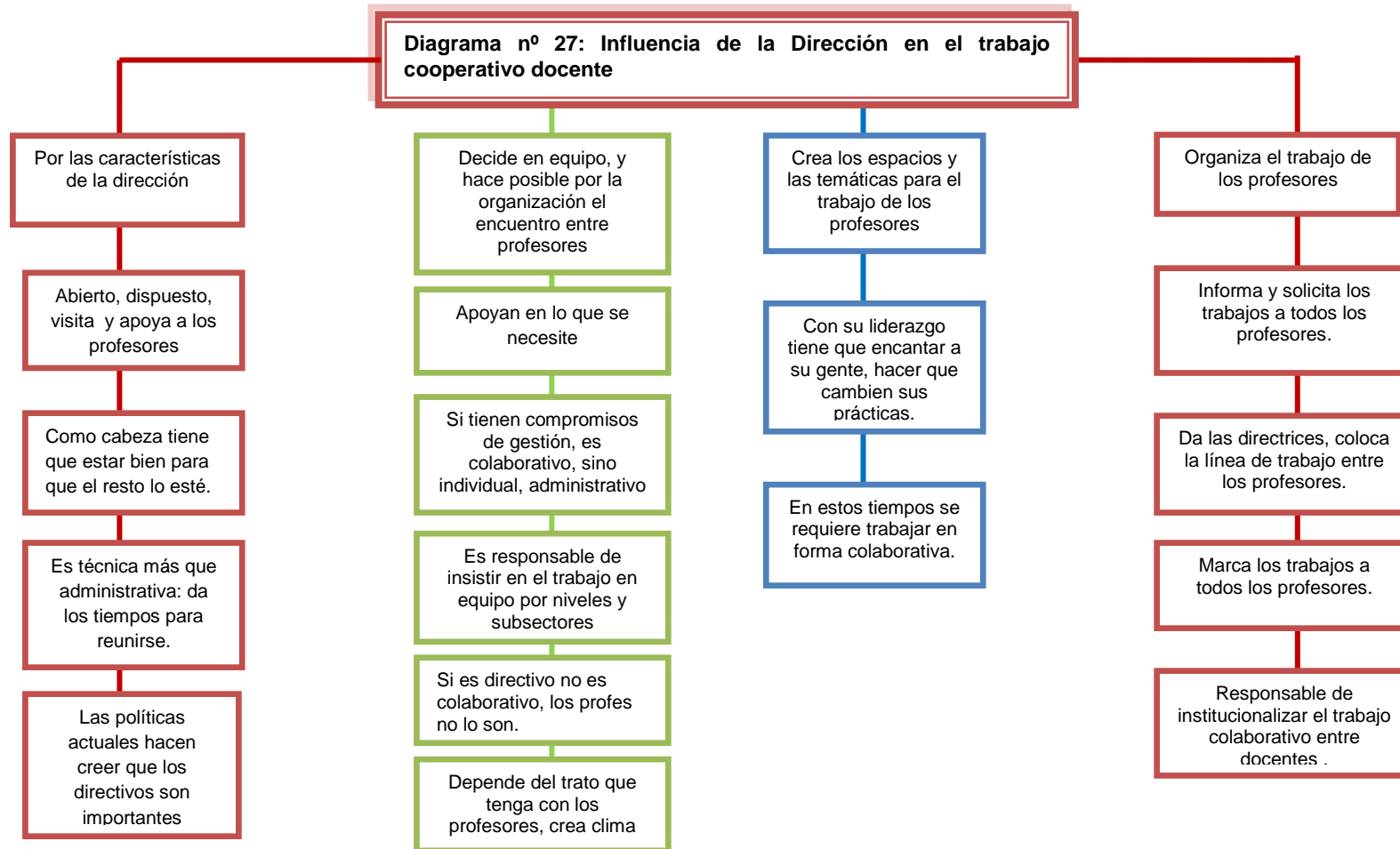
los profesores en el establecimiento, **hacerles ver** a aquellos profesores que no quieren o no están dispuestos, a que tienen que trabajar en forma colaborativa y, resaltan **la tensión** que se da entre la necesidad de trabajar en equipo y una cultura que fomenta el individualismo y, que se requiere en estos tiempos trabajar en equipo.

Para otros directores, se trata de ejercer un liderazgo pedagógico que **encante**, que cree una nueva cultura de trabajo, darle una **mirada común** a los profesores, que **promueva el trabajo en equipo**, se trata de **cambiar sus prácticas**, trabajar en una forma que no experimentó ni como niño/a ni en su formación docente, es **forjar** la sociedad ideal en la escuela y que **los niños experimenten el cambio cultural que viene y vean que funciona**.

UTP, David	“el hecho de que generemos esos espacios no es una decisión que tomé solo, es una decisión que tomamos en equipo, con el inspector, con el director, vemos la necesidad, de la organización, de horarios, etc. Tomamos las decisiones que hagan posible estos encuentros con los profesores. Efectivamente influye la parte directiva”.	DIR. Hernán	“influye de todas maneras, porque la gestión directiva es la que tiene que crear los espacios, primero que todo. Eso se crea a comienzo de año, pero tiene que crear lo que son las temáticas a tratar en algún momento determinado o en alguna situación que estemos viviendo”.
UTP, Alicia	“nosotros tenemos que entregar un trabajo de compromiso de gestión... no se dan los espacios para trabajar en forma individual. Depende de la recarga que tenemos en la medida de que nosotras tenemos descarga del trabajo administrativo ‘al tiro’ a lo técnico”.	DIR. Carlos	“El EGE [Equipo de Gestión Escolar] que los constituyen los inspectores generales, dirección e unidades técnicas. Se supone que de acá nacen los trabajos que se van marcando en el ámbito de las reuniones con los profesores”.
UTP, Ruth	“la gestión directiva tiene que ir tomándole el pulso a como están haciendo el trabajo los docentes. Si uno no sé da cuenta de eso, ¿cómo vamos a superar todas las dificultades? Nosotros cada vez estamos insistiendo más que el trabajo tiene que ser en el nivel, por equipos, por subsectores, tiene que ser en conjunto”.	DIR. Javier	“va poniendo los acentos sobre cómo quiere que se gestione el colegio. Estamos en una sociedad que demanda el trabajo en equipo siendo que la postmodernidad y todas las concepciones de mundo que uno pueda ver, te están introduciendo conceptos distintos sobre el individualismo”.
UTP, Amanda	“tiene mucha importancia, también depende mucho del trato que se le dé a los pares, porque si existe un buen trato donde se destaque mas sus fortalezas que sus debilidades los profesores se dan el tiempo, se les levanta el ánimo y trabajan con ganas”.	DIR. Isidora	“La gente cuando no quiere o no está dispuesto, uno tiene que hacerle ver cuál es su planteamiento ante eso, porque se supone que uno tiene que trabajar en forma colaborativa y más aun en estos tiempos. Es una necesidad. No puedes trabajar individual. No es un trabajo que yo voy por aquí tu vas por el otro lado, no. Se tiene que trabajar colaborativamente la única forma y en equipo”.

UTP, Ana	"Es fundamental dar los espacios las instancias. Aquí siempre, independiente de la individualidad de los profesores, se les da apoyo en todo lo que él necesita, está el equipo de gestión. Se dan las instancias para eso".	DIR. Laura	"el liderazgo pedagógico de un director hoy día es indispensable. Lograr encantar a su gente, lograr llevar una mirada común y una nueva mirada que es lo que ha costado mucho. Porque cuesta cambiar la cultura. Cuesta cambiar las prácticas, cuesta mucho, que el docente desarrolle un trabajo, desarrolle habilidades cuando el no tuvo esa experiencia ni como niño ni como estudiante de la universidad. Entonces es un trabajo mucho más allá de solo la tarea diaria".
UTP, Elia	"Influye, porque de partida, si nosotros enseñamos no con lo que decimos sino con lo que hacemos... si los profesores ven que el equipo directivo no trabaja en equipo no es colaborativo, no hay información entre uno y otro, entonces el trabajo no da lo mismo. Entonces dirían ¿por qué voy hacer esto si desde arriba me están demostrando lo contrario?".	DIR. Javier	"Es el líder pedagógico que tiene que promover el trabajo en equipo. Las escuelas son las sociedades ideales ya que se tiene que forjar la sociedad ideal siendo que afuera no lo sean pero el alumno tiene que haber vivido en una parte donde sí se podía hablar, donde las cosas funcionaran como debían ser porque esa va ser un cambio cultural a futuro".

En el siguiente diagrama n° 27 se pueden observar las dimensiones que están a la base de las interacciones con la dirección para favorecer un tipo de trabajo docente de acuerdo a los profesores, jefes UTP y directores.



### 3.4 Instancias para el trabajo colaborativo entre profesores

“Primer ciclo trabaja en forma conjunta. Tenemos las instancias para trabajar en esa forma y segundo ciclo, es mas individual” (Prof. x).

Gran parte del trabajo colaborativo entre profesores, es posible porque se crean las condiciones para que ello ocurra: se dan las **instancias** claves como contar dentro de su jornada de trabajo con **horario para reunirse** por ciclo, niveles y subsectores de aprendizaje.

Prof.	“porque nos reunimos todos los días lunes y los días miércoles también. Se dan las <u>instancias</u> ”.
Prof.	“el día miércoles tenemos reflexión pedagógica, ahí se da como el espacio... entonces <u>tenemos el lugar y el horario</u> ”
Prof.	“Está diseñado el horario de computación de los profesores <u>para que tengamos esa instancia</u> ”
Prof.	“Semanalmente contamos con dos horas los días martes de 4 a 6 de la tarde donde los profesores nos reunimos para trabajar. Distinto de las dos horas de miércoles que son para Reflexión [en la] que nos juntamos todos en un Consejo de Profesores”.
Prof.	“Si existe un trabajo cooperativo y está fijado por el grupo de los GPT [Grupo Profesional de Trabajo] eso se hace tanto en básica como en media, durante dos o tres horas”.
Prof.	“Hay dos momentos en el año que son los periodos fuertes donde nos dedicamos a planificar para el semestre, <u>la escuela nos facilita el tiempo</u> para que nosotros planifiquemos el semestre”.
Prof.	“obviamente no todos concordamos en los horarios pero cuando hay que ponerse de acuerdo para un trabajo <u>siempre se da una instancia de horario</u> . Alguien cede un poquito o pide permiso o deja un curso atendido por otro colega para poder juntarse con otro. <u>Acá se dan las condiciones</u> ”.
Prof.	“Siempre alguien cede para poder juntarse con el otro, pero se dan las condiciones por parte de la dirección en ese aspecto”.

Cuando se presentan dificultades por tope de horarios entre profesores, la dirección, **“facilitar el tiempo”** cambiando las horas de clases para que se reúnan. Se hace hincapié en la importancia de contar con las instancias como un espacio que considere el horario y el lugar para reunirse para que sea posible el trabajo entre profesores.

Para algunos profesores ese tiempo y espacio de encuentro entre profesores lo consideran inútil porque se usa para tratar temas de enseñanza basados en la tecnocracia: **“te dan horarios...horario inútil, porque aun así, no se aborda lo que se enseña... ¡La educación!”**.

Para los Jefes/as UTP, se ha puesto una intencionalidad especial para que se dé el trabajo cooperativo entre profesores por medio de tiempo, espacios y dirección a esos encuentros entre profesores, por otra parte, coinciden con

algunos profesores que es el segundo ciclo, el que presenta un trabajo más aislado, al ser los únicos profesores del subsector, añaden además que ese ciclo se caracteriza por haber profesores mayores lo que explicaría en parte la tendencia a trabajar en forma aislada.

UTP Eliana	"Institucionalmente nosotros decidimos sobre eso. Crear los espacios de las reuniones, crear el espacio del compartir. Eso también, necesita el tiempo dedicado, el espacio, <u>porque</u> el profe por si solo tiene que ser mucho para que el busque, en los recreos, por ejemplo, el compartir o hacer algo, es como bien escaso ver eso".
UTP Ruth	"Aquí hay condiciones. Primero aquí hay un tiempo, un tiempo que a lo mejor no es el suficiente pero hay un tiempo destinado, es una vez a la semana donde ellos deben realizar su trabajo en equipo. Están las condiciones de infraestructura me parece adecuado, no hay interrupción en su trabajo se dedican a eso. Creo que las condiciones se dan".
UTP David	"Logramos el trabajo de nivel, la disponibilidad de dos horas. Entonces se ajustan los horarios para que los profesores que integran un nivel tengan disponibles por lo menos dos horas semanalmente, disponen de un lugar para trabajar y de los recursos necesarios".
UTP Alicia	"tenemos un espacio pero es poco...los días martes dos horas de reflexión para el primer ciclo pero generalmente están en capacitación. Este año ha sido muy complejo trabajar en equipo porque tenemos el LEM dentro del horario de la JEC y fuera del horario de JEC ellos no se quedan".
UTP Ana	"Aquí tenemos muchas instancias donde nos reunimos. Están las reflexiones que hacemos en la semana, ahí ya se hace un trabajo netamente técnico y de hecho ahí se trabaja cooperativamente, se trabaja en grupo, se expone. Eso se está instalado en la escuela y hay otras instancias de convivencia donde tratamos de compartir pero siempre se tienden a separar cuesta mucho poder unirlos así".
UTP Eliana:	"se ha estado trabajando en el primer ciclo, desde el año pasado a esta fecha, en una idea de un trabajo colaborativo en que todos podamos, en función de estos temas de gestión pedagógica que tiene que ver con la planificación, con la evaluación".
UTP Eliana:	"habitualmente sirve en un subsector, entonces ellos son amos y señores de ese subsector... no tienen como compartir con otros, es difícil eso, en el caso del segundo ciclo".
UTP Amanda	"en el segundo ciclo, es como una situación que viene de años. No sé , si es la edad, pero hay gente bastante mayor, tienen otro esquema de trabajo"

Desde la perspectiva de los Jefes/as UTP y de directores el factor que hace posible el intercambio y la colaboración entre los docentes tiene que ver más bien con tener "**tiempo**" los docentes para reunirse, dado que algunos de ellos trabajan en distintas jornadas de trabajo o en otros establecimientos, esto se subsanaría al pasar el establecimiento a jornada escolar completa. Para otros directivos, se resuelve al decidir el municipio proporcionales a los profesores el tiempo y el espacio para que junten y trabajan en equipo dado que por sí mismos no lo harían ya que no tienen los tiempos en su contrato para ello.

UTP Eliana	"Pasa por la instancia de encontrarse. Por los tiempos de trabajo".
UTP David	"Depende de la convergencia del tiempo disponible que tenga cada profesor para las reuniones de nivel. Cuesta mucho que todos los profesores de un mismo nivel dispongan de un mismo tiempo para reunirse y trabajar en conjunto"
UTP David	Mayoritariamente trabajan. El punto está en el tiempo que dispongan ellos para trabajar en conjunto... que tengan tiempo disponible cada uno de ellos para esos encuentros"
UTP Ximena	"Lo que lo dificulta es la condición de la doble jornada, por tener todavía la categorización: 'los de la mañana', 'los de la tarde', 'los de la básica', 'los de la media'. Por lo general, el trabajo colaborativo se da en los que trabajan en el mismo nivel o ciclo, y eso se da por el tema que estamos en distintas jornadas".

UTP Eliana	“Creo que el tiempo y el espacio, tiene que ser institucionalmente. Nosotros decidimos sobre eso, crear los espacios de las reuniones. El crear el espacio del compartir... lo [que se] necesita: el tiempo dedicado, el espacio. Porque el profe por si solo... tiene que ser mucho para que el busque, en los recreos, por ejemplo, el compartir o hacer algo, es como bien escaso ver eso”.
UTP Eliana	“Si existe el tiempo, el lugar, eso posibilita mucho mas el intercambio de los profes”.

Para los Jefes/as UTP las condiciones que facilitan están asociadas a la organización del establecimiento como **“crear los espacios para las reuniones”** para que los profesores puedan compartir dado que se tiene la percepción que por sí solos no lo harán. La organización se refiere a tiempos específicos y destinados a esa finalidad con lugares y recursos destinados para ello. Se **“ajustan los horarios”** de los profesores para que coincidan y se trabaja bajo la modalidad de **“talleres”** o reuniones de departamento con un carácter técnico. Sin embargo, para algunos Jefes UTP, a pesar de buscar que esto **“se instale”** como una práctica del establecimiento **“siempre se tienden a separa. Cuesta mucho poder unirlos”**.

Esta forma de trabajo, refleja la complejidad de trabajar en equipo por los tiempos ya que al aprovechar los horarios destinados al a proyectos como Lenguaje, Escritura y Matemática para fortalecer la Jornada Escolar Completa (JEC) en el establecimiento, financiados por el Ministerio de Educación para realizar un trabajo conjunto pero que les resulta insuficiente para preparar planificaciones y evaluaciones.

UTP Eliana	“Creo que el tiempo y el espacio, tiene que ver. Institucionalmente nosotros decidimos sobre eso. Crear los espacios de las reuniones. El crear el espacio del compartir. Eso también lo necesita el tiempo dedicado, el espacio, porque el profe por si solo tiene que ser mucho para que el busque, en los recreos, por ejemplo, el compartir o hacer algo, es como bien escaso ver eso”.
UTP Ruth	“Aquí hay condiciones, primero aquí hay un tiempo, un tiempo que a lo mejor no es el suficiente pero hay un tiempo destinado, es una vez a la semana donde ellos deben realizar su trabajo en equipo. Están las condiciones de infraestructura me parece adecuado, no hay interrupción en su trabajo se dedican a eso. Creo que las condiciones se dan”
UTP David	“Logramos el trabajo de nivel, la disponibilidad de dos horas, entonces se ajusta de horarios para que los profesores que integran un nivel tengan disponibles por lo menos dos horas semanalmente, dispongan de un lugar para trabajar y de los recursos necesarios”.
UTP Ximena	“el trabajo cooperativo se da básicamente en los talleres ahí hay un trabajo más mancomunando por departamento”.
UTP Ana	“Aquí tenemos muchas instancias donde nos reunimos y están las reflexiones que hacemos en la semana, pero ahí se hace un trabajo netamente técnico y de hecho ahí se trabaja cooperativamente, se trabaja en grupo, se expone. Eso se está instalado en la escuela y hay otras instancias de convivencia donde tratamos de compartir pero siempre se tienden a separar cuesta mucho poder unirlos así”.

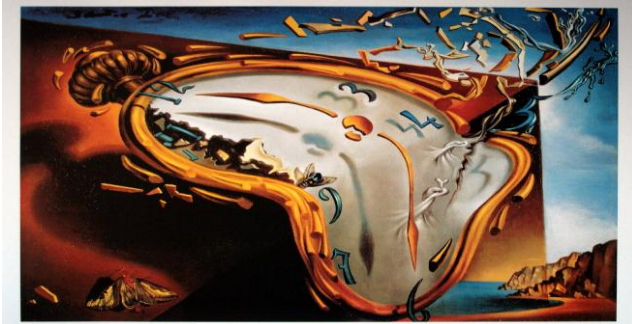


UTP Alicia	“Si tenemos un espacio pero es poco. Tenemos los días martes dos horas de reflexión para el primer ciclo pero generalmente están en capacitación, este año ha sido muy complejo trabajar en equipo porque tenemos el LEM dentro del horario de la JEC y fuera del horario de JEC ellos no se quedan. Entonces de repente para la casa haz tú la prueba o la planificación, o se juntan en el pasillo un rato”.
---------------	--

Para los directores la organización de las instancias para que los profesores trabajen juntos en el establecimiento, es una condición que asume un carácter de estrategia para obtener mejores resultados y por ello, han “**ido orientando a los profesores**” en esa línea y “**delimitando los espacios**”; “**ordenando y dirigiendo**” para ese trabajo y las prioridades del establecimiento. Otro problema que se presenta proviene de la misma dirección porque no ha dado “**los lineamientos**” para que el profesor se acostumbre a que observen su trabajo y haga posible el cambio en un contexto de auto-perfeccionamiento.

DIR. Mercedes	“Creo que en ese sentido hemos avanzado bastante del ordenamiento. Tenemos instalada la Jornada de Reflexión semanal. Y, es ahí donde nosotros proporcionamos de todas maneras ese trabajo de equipo. Los hemos ido orientando a los profesores, los hemos ido delimitando los espacios con el fin de que no se nos salgan de ese espacio que tenemos nosotros para ir viendo con quien estas trabajando tu”.
DIR. Carlos	“Si existe un trabajo cooperativo y está fijado como te decía por el grupo de los GPT eso se hace tanto en básica como en media durante dos o tres horas en ese trabajo participan separadamente entre básica y media salvo que sea una reunión de tipo administrativa nos juntamos todos, esa es la forma de trabajar”.
DIR. Javier	“El Jefe se UTP lo hace constantemente, en las reuniones que el establece. Nosotros también tratamos de apoyarlos en eso. De hecho ya tenemos pensado para nuestro cronograma del próximo año, hacer [que] los propios profesores los que van a empezar a dirigir las reuniones técnicas pedagógicas con un tema central”.
DIR. Hernán	“los días jueves el profesor tiene un horario entre las 15:30 en que se van los alumnos y las 17:30. Ese es el periodo que hay para realizar este tipo de trabajo”
DIR. Isidora	“Hay un lugar, hay espacios como para trabajar bien, existe materiales también, uno igual, como sea, trata de conseguir y un clima que no es un mal clima tampoco, independiente que en un colegio igual van a ver dificultades con algún profesor o entre sus colegas”.
DIR. Javier	“todos los profesores tienen como promedio 6 horas libres, sin estar frente a curso. Acá no se le exige otro trabajo administrativo tedioso algo más allá. Porque ese tiempo está destinado, se supone para el perfeccionamiento propio, construcción de material, análisis de planificación, en fin, todos los cursos tienen reuniones de nivel 2 horas a la semana”.
DIR. Javier	“Entonces de repente...empezamos -los colegas- a generar frustraciones o el hecho que nunca nadie les haya dicho: ‘oye esto se puede mejorar’. Que nadie haya observado su trabajo directamente, no permite muchas veces el cambio, pero...al fin y al cabo, eso depende de nosotros como dirección que nosotros vamos dando el lineamiento que nosotros queremos y centrando el eje, entre nosotros tenemos que auto-perfeccionarnos”.
DIR. Mercedes	“Un poco ordenar y dirigir el Consejo de Reflexión a lo que nosotros queremos como resultado, ya sea una planificación, una evaluación, un trabajo más global que tiene que ver con las practicas, con el sistema de aseguramiento, lo que estemos trabajado”.

### 3.5 Limitación del tiempo



Dalí, 1931 Los relojes blandos.

“el profesor está entregando de su tiempo lo que a veces, obviamente no todo el mundo tiene la disponibilidad de quedarse” (Prof. x).

Por otra parte, para un grupo de profesores el tiempo que tienen es insuficiente y acaban los acuerdos y distribución de tareas en los pasillos. Junto con las interrupciones en sus tiempos de encuentro por tener salir para tomar los cursos con profesores con licencia y por no contar con horario o facilidades para reunirse con los colegas por la disminución de la carga horaria en sus contratos, esto se vive como una sanción, provoca malestar en los docentes porque entregan horas de su tiempo no remunerado para las actividades que les pide el establecimiento y no están dispuestos a dar un tiempo extra.

Prof.	“La dificultad pero clarísima es el tiempo... A nosotros se nos acorto el horario de 44 a 38 horas”.
Prof.	“Antes disponíamos de 5 horas que ahora no están no son parte del horario porque consideraron que eran horas perdidas pero no lo eran sobre todo para este trabajo colaborativo”.
Prof.	“muy poco tiempo para poder planificar...nosotros tenemos 30 horas. Yo tengo 28 en aula y 2 de Consejos. Entonces, no tengo horas de planificación...horas para poder hacer otro tipo de actividades para preparar material didáctico. Eso yo lo hago en mi tiempo, no es un tiempo remunerado. Entonces es un problema de tiempo”
Prof.	“el profesor está entregando de su tiempo lo que a veces obviamente no todo el mundo tiene la disponibilidad de quedarse”.
Prof.	“a mí me pagan hasta las 15:30 y hasta a las 15:30 dura mi contrato y me voy”
Prof.	“Lo que significa que suena la campana a las 15:30 y yo en ese momento me retiro de la escuela porque si no alcanzo sacar mi curso... ¡no es mi problema!”
Prof.	“el horario, existe el día jueves de 15:30 hasta 17:30, pero siempre salimos después de las 18:00 y si tu reclamas, dicen es que los profesores siempre piden de todo y no dan nada”.
Prof.	“los horarios para las reuniones...coincidimos, pero muchas de las veces hay profesores que tienen que ir a tomar cursos por ausencia de otros profesores”.
Prof.	“incluso, se podría ampliar más, porque se da parcialmente”

¿Qué hacen los docentes ante el problema de falta de tiempo? Ceden para coincidir en los horarios o la dirección autoriza el cambio de actividades dentro

del horario de clases, aprovechan los horarios que tienen por otros proyectos financiados por el Ministerio de Educación y preparan la enseñanza en relación al lenguaje y matemáticas (Proyecto LEM) o realizan acuerdos en los pasillos, en algunos casos se juntan en la sala de un profesor para conversar y llegar a acuerdos.

Prof.	“Alguien cede un poquito o pide permiso o deja un curso atendido por otro colega para poder juntarse con otro. Acá se dan las condiciones”.
Prof.	“A veces hay que hacer cambio de actividades para poder trabajar”.
Prof.	“Entonces de repente... para la casa: haz tú la prueba, la planificación o se juntan en el pasillo un rato”.
Prof. Karen	“Este año han sido estas instancias que ha dado el Ministerio de Educación y que es súper poquito, es una vez por semana... el Mejoramiento Continuo... el lugar físico y el tiempo para que nosotros pudiéramos trabajar de esa forma”.

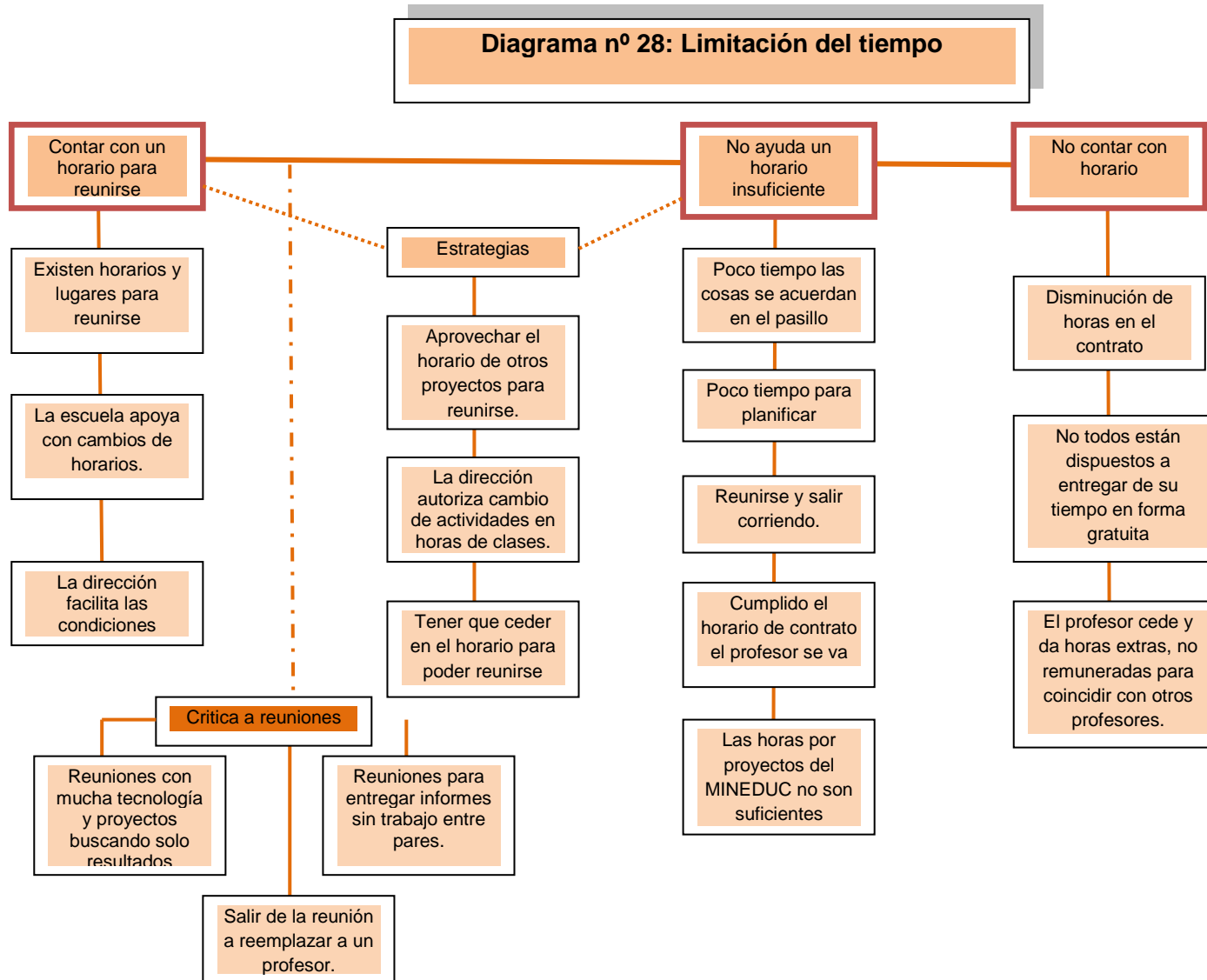
Otra situación que afecta a los profesores es que las reuniones a la que convoca la dirección producen molestia a los profesores porque están llenas de tecnología, de metodologías que se centran en evidencias y resultados eso es tecnocracia para el profesor ya que no da espacio para un trabajo entre pares.

Prof.	“existe, pero en esas reuniones...solo te llenan de la tecnología, supuesto fetiche para decir que así es mejor la educación”.
Prof.	“Esa parafernalia, las maquinas, las pantallas y te dan el proyecto tanto y los trabajos tanto, y la metodología tanto y las evidencias, y los compromisos de los profesores. Eso no es educación, eso es tecnocracia”.
Prof.	“No es educación porque yo aprendo de mi par. Aprendo de la experiencia viva. Aprendo cuando estoy con mi especialista y le comento de mi niño. Pero no aprendo cuando me manda un informe el psicólogo...”

Otra explicación, se refieren a lo siguiente:

Prof. Regina	“las condiciones de las personas... que no desean hacerlo así que prefieren hacerlo en forma individual”
Prof. Anita	“buenas relaciones personales entre nosotros”.

En el diagrama nº 28, se recogen las realidades que se presentan en torno al horario para reunirse entre profesores.



El obstáculo principal para que se dé un trabajo cooperativo entre docentes está la **limitación del tiempo** de parte de los profesores, el que tengan doble jornada y no contar con un tiempo formal para el trabajo en equipo al disminuirles las horas de su contrato.

U6. Alicia	“me los traigo a la sala y se conversa y se dialoga y se llegan acuerdos. Son muy provechosos esos tiempos pero son muy escasos”.
U1 Ximena	“Lo que lo dificulta es la condición de la doble jornada por tener todavía la categorización: “los de la mañana”, “los de la tarde”, “los de la básica” los de la media” por lo general el trabajo colaborativo se da en los que trabajan en el mismo nivel o ciclo, y eso se da por el tema que estamos en distintas jornadas. A partir del próximo año cuando estemos todos trabajando en una sola jornada...”.
U3. Amanda	“Lo que dificulta es el tiempo y que se ha pedido año a año en el PADEM y no se incluye, por lo tanto, los profesores tienen 38 horas la mayoría de los horarios están en clases y los espacios que se les da a los profesores para planificar muchas veces no coinciden con otro colega y son espacios que tienen como mas individualmente. Los tiempos que tienen para trabajar en equipo hay que estar turnando cada cierto tiempo. Entonces no es el tiempo adecuado para trabajar en equipo en lo que es el tema pedagógico. Tiene que estar ese tiempo formal y no existe”.

Y, lo que facilitaría, para algunos Jefes UTP es **“la disposición de los docentes, porque a pesar de todo lo que se quejan que no hay tiempo, igual tienen disposición”** y, porque se quedan fuera de su horario por responsabilidad: **“buscan los espacios...ayer se quedaron después del horario a trabajar y se quedan por responsabilidad, por cumplir así que, en forma espontánea se van juntando”**.

Para los directores/as el reducido tiempo de los docentes es una condición que limita el trabajo colaborativo entre ellos dado que tienen que aprovecharlo para diversas reuniones, buscando optimizarlo.

DIR. Hernán	[Lo que impide] “El tiempo, específicamente es el tiempo no hay otra cosa que no sea el tiempo”.
D3. Isidora	“Es poco el tiempo, acá en la común... para nosotros es muy escaso el tiempo, que tenemos que hacer que los días viernes que los niños se van a la una y que nuestro trabajo es de dos a cuatro. Entonces tenemos que dividirlo entre reuniones de apoderados, entre las evaluaciones pedagógicas y en trabajo en equipo, entonces es muy escaso, pero si tratamos de optimizar al máximo el tiempo”.
DIR. Mercedes	“Es decir, a nadie lo dejamos solo, los espacios están. Obviamente que siempre tenemos el factor tiempo. Tenemos tantas cosas administrativas también que las vamos conjugando con lo técnico. Porque de momento, por ejemplo, una característica de Peñaflor ha sido un fuerte el perfeccionamiento”.
DIR. Laura	“porque si no existen los tiempos y los espacios, no se puede... una cosa interesante que descubrí, es que se les otorga en algún minuto de la semana a los profesores de 1° y 2° básico que en algún minuto sus cursos están cubierto por otros profesores para que hagan un trabajo ambos, de nivel, por lo menos de nivel. Pero creo que tiene que ser, a nivel institucional indudablemente y no están dando los espacios ni los tiempos por un tema de la organización de la carga horaria, pero eso es necesario hacerlo”.

Junto con disponer tiempo para reunirse y trabajar juntos los profesores, surge también un factor diferente, tiene que ver también con un: “**cambio de paradigma**” como se expresa en la siguiente textualidad:

“Si existe el tiempo, el lugar, eso posibilita mucho más el intercambio de los profes y también tiene que ver un cambio de los paradigmas, de decir que con el otro puedo hacer mucho más cosas y avanzar más rápido, entonces eso cuesta que los profes logren entender eso, que con otras personas yo logro obtener más efectividad más miradas”. UTP Eliana

Para uno de los directores la disminución de las horas en el contrato docente es un problema serio dado que no se puede contar con los profesores ya que estos, se marchan junto con los niños y sólo disponen de parte de una tarde para trabajar juntos en el Consejo de Profesores.

Prof.	“Antiguamente teníamos un contrato de 44 horas, lo que permitía que nosotros pudiéramos hacer un trabajo colaborativo y preparar la enseñanza y hoy día no lo tenemos”.
Prof.	“La educación hoy se pierde porque no entienden que un profesor tiene que preparar la enseñanza, buscar el material, tiene que darse el tiempo de compartir con su paralelo. Eso efectivamente no es posible, cada cual aquí, se rasca con sus propias uñas”.
Prof.	“es un factor determinante, que las autoridades no entiendan que lo fundamental y que el profesor tiene que tener una cantidad de horas diarias para poder organizar su trabajo siguiente”.
Prof.	“Entonces si no hay una política, no hay respeto y si no hay respeto frente a la comprensión de lo que significa el trabajo docente, estamos hablando de nada, ahí está el problema”.
Prof.	“Así nos pagan hoy”.
Prof.	“bueno a mí me pagan hasta las 15:30 y hasta a las 15:30, dura mi contrato y me voy”.
Prof.	“Lo que significa que suena la campana a las 15:30 y yo en ese momento me retiro de la escuela porque si no alcanzo sacar mi curso, no es mi problema”.
Prof.	“Dentro de todo trabajamos horas extras pero eso efectivamente no es algo metódico como comunidad educativa. Es distinto que tú cumplas igual, pero no es lo que corresponde”.

En esta misma línea uno de los directores señala:

DIR. Hernán	“Generalmente se da el trabajo cooperativo, pero en estos momentos tenemos un problema bastante serio. El problema de los tiempos que han asignado, los profesores están contratados por 38 horas y eso significa que casi todos los días tienen que entrar con los niños y salir con los niños”
DIR. Hernán	“Solamente tenemos el trabajo colaborativo o cooperativo que son los días jueves que ellos se pueden quedar hasta más tarde. Hasta las 17:30, ideal sería que tuvieran un contrato de 44 horas para que se pudiera hacer ese trabajo a diario”.

### 3.6 Satisfacción con la organización pedagógica

Para la mayor parte de los profesores, jefes/as UTP y directores su nivel de satisfacción es **relativo** con respecto a la organización pedagógica que tiene el establecimiento para abordar la enseñanza y aprendizaje con los profesores, esto se puede observar en la siguiente tabla.

**Tabla n°92: Satisfacción con la organización pedagógica del establecimiento.**

Satisfacción	Profesores	Jefes UTP	Directores	Total
Positiva	3	1	2	6
Negativo	2	2	1	5
Relativa	2	4	4	10
Total:	7	7	7	21

Para los que piensan que es relativo el nivel de satisfacción que tienen con la organización pedagógica del establecimiento para la cooperación entre docentes y abordar en conjunto los saberes asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, presentan breves razones tales como: se crean problemas, algunos grupos de profesores están en desconformes y otros en cambio no, algunos profesores están más solitarios, especialmente los que no son de las asignaturas “*madres*”, se ven presionados por el factor tiempo:

“adaptándose a las nuevas temáticas a las nuevas formas de trabajo...tengo mis varios años a cuesta y todo esto ha ido cambiando de una manera salvaje. Uno tiene que ir adaptándose...depende mucho de una buena jefatura de UTP. Es decir, tiene que ser una persona que tiene que tener un buen equipo de trabajo, porque donde hay 30 o 40 profesores...”. Prof. Viviana

Para los jefes/as UTP, es relativa la satisfacción porque se quiere mejorar la situación de la disminución de horas de los docentes para realizar un trabajo colaborativo, por no lograr hacer coincidir los horarios con aquellos profesores que trabajan en otro establecimiento, no contar con espacios para intercambiar y; porque se refleja las tensiones en las relaciones que se dan en el establecimiento por su organización y, por las situaciones emergentes, tales como paro de profesores y exigencias de la autoridad de recuperar las horas de clases, extendiendo el calendario escolar.

UTP Amanda	“ni yo estoy satisfecha, uno siempre aspira a mejorar, a que los profesores tengan sus horas de clases y que después tengamos un horario para trabajar en paralelo... hoy en día, no puede compartir su experiencia con el otro y al final se hace así rápidamente en los pasillos, no hay una coordinación”.
UTP David	“espacios para el trabajo colaborativo a través de las reuniones de nivel, porque eso se da, pero tenemos dificultad por cuestión de horario de alguno de los profesores. Profesores que trabajan ciertos días y por asunto de horario no fue posible lograr que ellos estuvieran en los días y horas que habíamos fijado...En lo que se refiere a lugares, espacios para que los profesores puedan reunirse creo que hay ahí insatisfacción. No está atendida la demanda para poder compartir sus experiencias, los aspectos metodológicos...ahí hay problemas por resolver”.
UTP Ximena	“Difícil pregunta, difícil... existen, como en toda institución, personas que van a discrepar como se ejecutan, como se ejecutan y como se ponen en práctica un montón de situaciones posiblemente no en lo medular, sino en lo ejecutivo, recursos...grupos divididos... que están de acuerdo, que siempre van a criticar y aquellos que les da lo mismo porque ven esto como el

lugar en donde vienen a realizar su función y no me involucro”.

UTP  
Alicia

“tratamos que sea la mejor organización pero en la realidad por factores externos a veces no se da lo que se debiera. Por ejemplo, hay un calendario con un Consejo Técnico planificado para la semana que paso, hubo un paro...”

Para los profesores es **relativo** porque hay profesores que están más solitarios (E. Artística) debido a que la dirección y la UTP colocan el énfasis en los sectores de aprendizaje que se miden en el SIMCE. Por otra parte, la manera de trabajar pedagógicamente ha cambiado de forma drástica y para algunos profesores ha requerido una fuerte exigencia de adaptación a las nuevas temáticas y a las nuevas formas de trabajo lo que les requiere responder en ciertos tiempos sintiéndose presionados y además según los profesores esto depende de la jefatura UTP y de que esta disponga de un buen equipo para apoyar a los profesores.

Para los jefes de UTP, la relativa conformidad de los docentes obedece a factores relacionados con la forma de decidir la distribución de los recursos, existen los que están de acuerdo, en desacuerdo y lo que no se involucran, en el caso de otra jefa UTP, tampoco ella está del todo conforme por el descontento de los profesores debido a la rebaja en su carga horaria que nos le hace posible reunirse e intercambiar experiencias y que para otros si bien es un problema la coordinación de los horarios para reuniones entre profesores porque algunos de ellos trabajan en otros establecimientos, sin embargo, la dificultad mayor radica en no atender la demanda para compartir experiencias pedagógicas. Para otros UTP es la falta de tiempo y el surgimiento de imprevistos como el paro de profesores que tiene a los profesores con el trabajo pedagógico concentrado para cerrar el año escolar.

Para los directores es relativo el nivel de satisfacción de los profesores porque quisieran contar con una mayor carga horaria para aumentar su sueldo y no lo logran y porque se dan muchos problemas disciplinarios con los alumnos y no están de acuerdo en la forma en que se resuelven. Para otros el trabajo en una escuela vulnerable provoca agotamiento en los profesores, expresado en



licencias médicas y en los problemas de disciplina que se presentan en los alumnos y en el desacuerdo con la forma en que se aplica la disciplina escolar.

Para otros, es la exigencia de la Ley SEP de mejorar los resultados de aprendizaje para lo cual requiere horas de trabajo entre docentes que algunos dedican sin remuneración y que origina malestar.

“Eso es muy relativo. Creo que hay un alto porcentaje que puede estar de acuerdo como también otro gran porcentaje que puede no estar de acuerdo...los profesores de artísticas estamos más solitarios”. Prof. Viviana.

“En lo que topamos siempre es en el factor tiempo, la gente se ve como media presionada... uno debe ir adaptándose a las nuevas temáticas a las nuevas formas de trabajo. Tengo mis varios años a cuesta y todo esto ha ido cambiando de una manera salvaje uno tiene que ir adaptándose. Hay periodos de mucha adaptación y depende mucho de una buena jefatura de UTP. Es decir, tiene que ser una persona que tiene que tener un buen equipo de trabajo”. Prof. Viviana

“existen, como en toda institución, personas que van a discrepar como se organizan, como se ejecutan y como se ponen en práctica un montón de situaciones posiblemente no en lo medular, sino en lo ejecutivo, recursos. Creo que hay grupos divididos. Vale decir que están de acuerdo y aquellos que siempre van a criticar y aquellos que en la verdad les da lo mismo porque ven esto como el lugar en donde vienen a realizar su función y ‘no me involucro más’. UTP Ximena

“relativamente porque ni yo estoy satisfecha. Porque uno siempre aspira a mejorar. Aspiro que los profesores tenga sus horas de clases y que después tengamos un horario para trabajar en paralelo. Si todos tuviéramos un horario estipulado para todo el trabajo técnico pedagógico... el profesor puede tener medianamente conformidad porque se ha tratado de ir mejorando ese tema, pero como tuvieron lo que era ideal tuvieron las 44 horas obviamente que con 38 no están conformes....porque hoy en día no puede compartir su experiencia con el otro y al final se hace así rápidamente en los pasillos, no hay una coordinación”. UTP Amanda

“parcialmente satisfechos. Creo que espacios para el trabajo colaborativo, a través de las reuniones de nivel sí. Eso se da, pero en dos niveles tenemos dificultad por cuestión de horario de alguno de los profesores que trabajan ciertos días y por horario no fue posible lograr que ellos estuvieran en los días y horas que habíamos fijado. Pero en lo que se refiere a lugares, espacios para que los profesores puedan reunirse creo que hay ahí insatisfacción. No está atendida la demanda para poder compartir sus experiencias, los aspectos metodológicos. Creo que ahí hay problemas por resolver”. UTP David

“Tratamos que sea la mejor organización pero en la realidad por factores externos a veces no se da lo que se debiera. Por ejemplo, hay un calendario con un Consejo Técnico planificado para la semana que paso, hubo un paro, entonces...al final nos juntamos por ciclos. Yo pienso que se ve esto, una buena organización, calendario todo, pero los imprevistos te hacen no hacer las cosas como tú quisieras. En todo nivel, se quejan por la falta de tiempo porque es mucho el quehacer, mucho que planificar, mucho que laborar y el tiempo no es suficiente” UTP Alicia

“No creo que estén satisfechos en un 100%. Fundamentalmente no están satisfechos por las horas, muchos quisieran tener más horas... que les permitieran también aumentar su ingreso. También hay problemas relacionados con la organización. Este es un colegio crítico, entonces tenemos problemas disciplinarios y muchas veces ellos sienten que no son abordados de una manera eficiente” DIR. Carlos

“Se produce cansancio en los profesores porque estamos muy atados de mano y tenemos una tremenda responsabilidad. Tenemos clarito que el hecho de trabajar en una escuela vulnerable...como la nuestra. Lo tenemos asumido, pero no todos de la misma forma...hay desgaste, hay licencias médicas, hay problemas mayores. A veces, no se pueden manejar como nosotros quisiéramos. La disciplina...igual tenemos un tema latente que decanta en algunos momentos y es oscilante. Estamos siempre tratando de mejorarla, porque pasa también por el manejo del profesor”. DIR. Mercedes

“Hay gente que tiene muy buena disposición para el trabajo, por ejemplo con el trabajo de la SEP. Hay colegas que están trabajando fuera de su horario y sin que todavía se les cancele nada y es un grupo bastante considerado. De disponerse a eso sin estar esperando otra cosa que algo mejor, puede que resulte, pero están trabajando así”. DIR. Isidora

“estructuralmente está bien pero administrativamente hay imponderables que no van a permitir siempre lo mismo. Tratamos que los profesores lo administrativo lo dejen de lado. Los colegas tienen su tiempo libre y eso es para planificar, pero sin embargo nos topamos, con la construcción de horarios, las cargas horarias que termina siendo un tema administrativo lo que debería ser un tema de...mejoramiento dando los tiempos las facilidades para los colegas. Si yo pudiera medir por percepción creo que los profesores están medianamente conforme por su grado de participación por los diferentes eventos”. DIR. Javier

Para los profesores el estar **satisfechos**, se relaciona con la acción que realiza la UTP y en el que se organice el trabajo de los profesores en torno a metas cobra mucha fuerza el cumplir para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y no **“solamente se trata de cumplir por cumplir”**. Aparece con fuerza el concepto de cumplir asociada a una forma de trabajar (hipótesis de las relaciones entre profesores y dirección) y a estar atentos a los requerimientos de la dirección y de la UTP.

Las interacciones se refieren a los resultados del aprendizaje especialmente cuando estos no son buenos. La relación con la UTP es de un experto al que se le consulta para saber lo que el profesor/a tiene que hacer cuando a un alumno le va mal **“sabe que en esta prueba no le fue bien ¿cómo lo puedo hacer?”**

La valoración por la dedicación de la UTP hacia los profesores emerge una concepción jerárquica **“nos está dando todas las directrices o incluso nos está actualizando...para guiarnos...ayudándonos siempre”**, interacción desde una sola dirección.

La interacción con la dirección se percibe como de apoyo porque no omite lo que está mal para luego “castigar” sino que se interpela al profesor porque no ha cumplido con lo que se le ha solicitado y en algunos casos por escrito.

En otras situaciones la organización se percibe como **satisfactoria** porque no hay reclamos en cierta forma se explica porque en esa escuela son amigos y existe armonía entre profesores y ante problemas como los horarios se arregla porque **“tenemos la facilidad y eso está en todos los profesores”**.

La organización se percibe de forma vertical desde la dirección y/o UTP, es de los profesores hacia ellos y no entre ellos.

“Creo que sí, porque no he visto reclamos. Somos una escuela en que no todos somos amigos...existe una armonía. En los desayunos compartimos y se notaría la disconformidad...en todo grupo humano hay personas descontentos pero eso es porque sí o porque no. Pero en general, veo o soy muy optimista... cuando se han dado situaciones puntuales sobre todo en horarios, lo solucionamos y tenemos la facilidad y eso está en todos los profesores” Prof. Anita

“nosotros tenemos una excelente UTP que se da en un cien por ciento. Siempre nos está dando todas las directrices o incluso nos está actualizando...para guiarnos en esto del Marco de la Buena Enseñanza, ayudándonos siempre, por eso para estar lo más actualizados posible”. Prof. Regina.

“estoy muy satisfecho porque acá no solamente se trata de cumplir por cumplir, se trata de cumplir con metas, con altura de miras, que los logros signifiquen aprendizaje para los alumnos. Por ejemplo: si yo no tengo las notas puestas en una asignatura, provoco que el Profesor Jefe de ese curso se atrase con ese trabajo. Entonces la estructura organizacional me llama a terreno: “Profesor esto hay que cumplirlo”... para que el profesor, a su vez, me cumpla a mí y a todo el resto. Eso se hace. Se efectúa un trabajo para que la colaboración y la cooperación... para que el otro profesor pueda cumplir. Se da entonces, en ese aspecto: estoy pendiente de la UTP y de la dirección”. Prof. Gabriel

Para los jefes/as UTP las razones que les llevan a afirmar que los profesores se encuentran **satisfechos** con la organización pedagógica del establecimiento se refiere a que una señal importante es que los profesores **“han entregado tiempo para participar”** al involucrarse en el proyecto y las actividades organizadas por la UTP han aprendido a mejorar las prácticas pedagógicas. Para los directores, los profesores se **“ven complacidos”**, se **“muestran colaborativos”** y aceptan de buena forma la guía del director, porque ven que hay orden, control y claridad a partir de la organización de la UTP **“saben lo que tienen que hacer”** y cumplen los compromisos **“son obedientes”**.

“En cierta manera sí, porque ellos han entregado tiempo para participar en esto. Creo que cuando una persona siente que algo no funciona definitivamente no se involucra y ellos, siento que se han involucrado. Diría que están satisfechos porque han participado, han aprendido han reconocido cosas. Pueden tener una discrepancia, de hecho la van a tener con respecto a otros proyectos, pero yo diría que están aprendiendo de estos modelos de trabajo porque es un modelo distinto de trabajo”. UTP Eliana

“Lo demuestran casi siempre se ven complacidos. De hecho están satisfechos porque trabajan con ganas. Toda lo que se le está entregando en cuanto a trabajo, en cuenta a responsabilidad profesional la asumen de muy buena forma. Ellos no andan diciendo contento o no estoy contento. Pero asumen de buena forma, es porque muestran un grado de satisfacción. Siempre se manifiestan colaborativos. Uno toma la iniciativa: ‘colega vamos hacer tal cosa y lo vamos hacer de esta forma’. Los otros van entendiendo que es la forma correcta y con una buena visión. Yo entiendo que tiene que ser porque están satisfecho de lo que están haciendo”. DIR. Hernán

“Diría que están satisfechos por el orden, el control. Los profesores son obedientes en el aspecto de que no reclaman. Tienen su calendarización, todo a tiempo, todo bien, saben lo que tienen que hacer. Saben cómo está organizado todo. A la jefa de UTP no se le escapa ni un detalle. Tiene una agenda donde anota y todos los días trae que lo que va hacer. Entonces los profesores ya saben la calidad de su trabajo y en respuesta a eso, ellos también han ido incrementando el grupo que cumple. De acuerdo a la ley SEP ahora los profesores van hacer evaluados con respecto a su cumplimiento”. DIR. Eliana

Para los que están **insatisfechos** con la organización pedagógica que tiene el establecimiento consideran que hablar de tema es **“meterse en las patas de los caballos”**, tiene un **desencanto absoluto** con lo que sucede en su establecimiento y con la educación actual. Al profesor **no se le permite tener una posición distinta** puede ser maltratado y **lo que ocurre que acaban no involucrándose**.

Algunos profesores **se dan derecho hablar** lo que le implica **“crisis de angustia en el cada día que trabajo...de no querer a nadie y que solo mis alumnos me salvan el día”**.

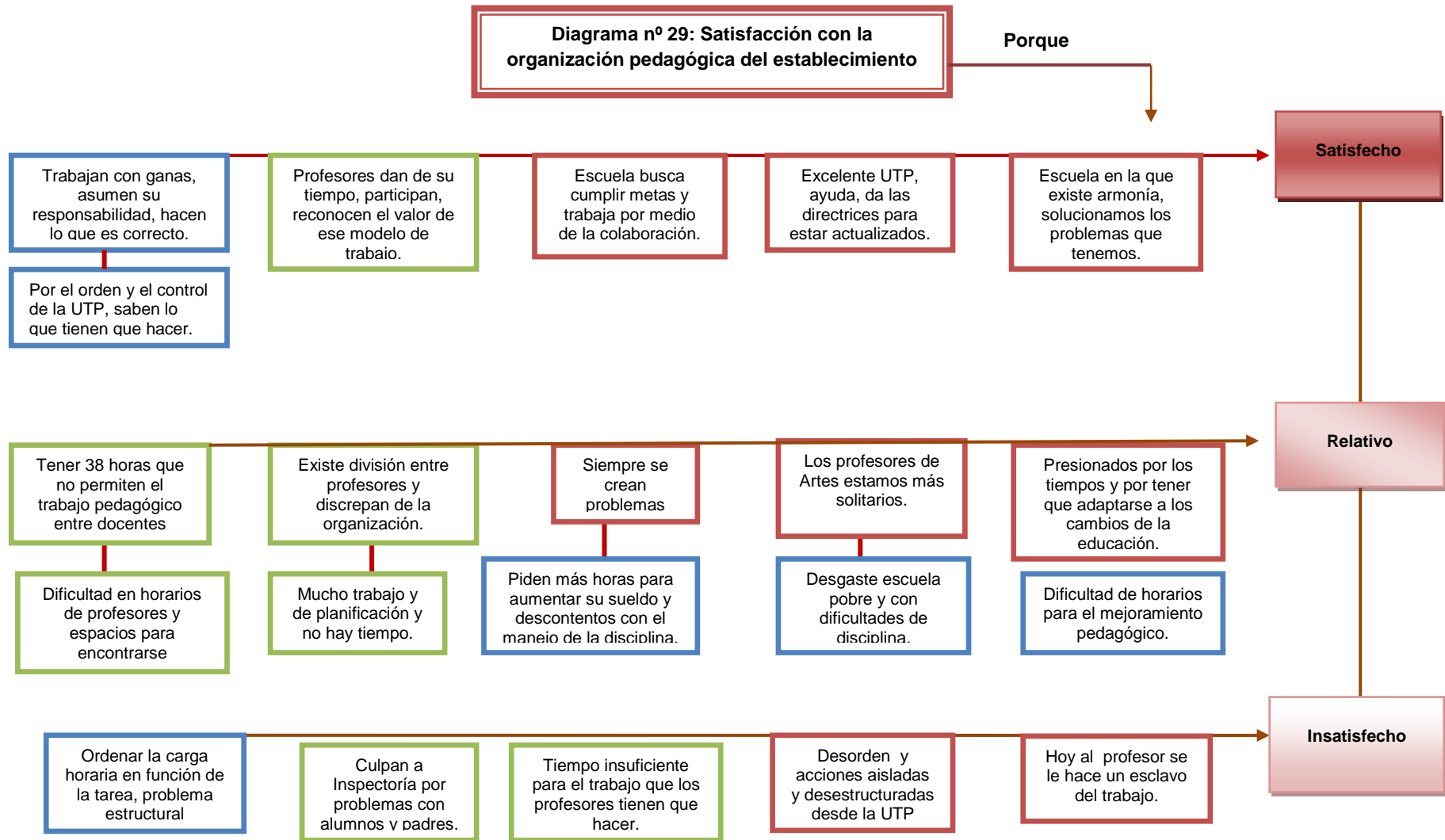
También se traduce la insatisfacción en un cierto orden, registro e integración a los procesos pedagógicos que no fueran informales que la UTP los organizara y mejorara. Otra razón de la insatisfacción de los docentes es la falta de horas en su contrato para aumentar su ingreso.

“Es meterse en la pata de los caballos. Soy enferma de trabajadora, cuestionadora, subversiva. Soy una profesora exonerada... amo este trabajo pero hay un desencanto absoluto, espero los 8 años para irme nada más, día tras día. ¿Qué quiero decir? El profesor tiene dos posibilidades, cuestiona y va ser maltratado y si no tiene la fortaleza y el respaldo que te lo das tu mismo... entonces no se involucran. Tengo un respaldo que es mi propio trabajo. Me doy derecho hablar pero eso me significa crisis de angustia en el cada día que trabajo...de no querer a nadie y que solo mis alumnos me salvan el día. Es muy difícil... Hay buenas intenciones pero la vida no son intenciones. La vida son quehaceres. No me sirve una cara sonriente con una buena intención si eso pasa por pisotear, pasa por ser un esclavo del trabajo donde no hay respeto por quien es el motor”. Prof. Jeannette.

“orden de parte de UTP... tener un registro de datos. Siento que ahora está como muy ‘al lote’. Muy personal. Podría haber una cuestión que sirviera de alguna forma... que fuera realmente organización. Siento que hay muchas cosas que están aisladas...que se dan a veces...algo así como más estructurado, hay una cuestión muy desorganizada todavía por parte de UTP”. Prof. Karen

UTP Ruth	“No cien por ciento, porque siempre hay problemas aquí. No existe el tiempo suficiente para el trabajo que se tiene que hacer. Siempre estamos dándonos vuelta en lo mismo. A pesar de que tenemos que volver a conversar que no podemos buscar ese factor tenemos que buscar otras instancias. Siento que ese es el escollo que los colegas no están gestionando en favor del trabajo docente que tiene que hacer”.
UTP Ana	“Porque culpan a Inspectoría de los problemas de convivencia que hay de los alumnos o de los apoderados. Nosotros trabajamos como enanas. La comunidad [es] muy difícil y claro ellos esperan que la Inspectoría General les solucione todo y no es así. Entonces el profesor descansa mucho en lo que es la Inspectoría y no da a basto con todos los problemas que tenemos y no se alcanza a cubrir todas las necesidades que tenemos acá”.
Dir. Laura	“Diría que no se logra aun, porque hay una estructura de muchos años y se ha empezado a modificar, tiene que ver con la distribución de las cargas horarias tiene que ver como el colegio es capaz de ordenarse en función de esta tarea”.

En el diagrama nº 29, se pueden observar las relaciones de lo comentado por los profesores.



### 3.7 Situación de la educación municipal

“Así nos pagan hoy”  
(Profesora Jeannette)

Ante los bajos resultados en el SIMCE que ha llevado a un descenso de la matrícula de establecimientos municipales, las autoridades de educación municipal de una determinada comuna decidieron disminuir las horas para reuniones de profesores en las que planificaban el proceso pedagógico lo que generó mucha molestia particularmente con un municipio con en el que se tenía una cierta sintonía política lo que llevó a una reacción de protesta y, a retirarse al cumplir las horas estipuladas en el contrato generando un ambiente de malestar docente **“cada cual aquí, se rasca con sus propias uñas”**.

### 3.8 Inferencias preliminares

Las relaciones entre profesores en los establecimientos viene dada por ser un trabajo cuyas que condiciones laborales configura su labor educativa. La dirección determina el **“sistema de trabajo”** entre profesores, norma horarios, espacios y tipo de saber pedagógico a construir, especifica sus bondades: **efectividad, ahorro de tiempo y mayor productividad** y, con una cierta pérdida de control por parte de los profesores no sólo sobre la enseñanza (Liston y Zeicher, 1993), sino en la finalidad y modalidad de sus relaciones de interdependencia y colaboración: **“El trabajo cooperativo responde a las necesidades del colegio y es el colegio que fija las pautas y las normas para esto”** .

Los mecanismos institucionales con sus fuentes de poder, autoridad y experiencia se hacen visibles a través de las acciones que realizan los directivos para demarcar el trabajo pedagógico entre profesores: dar directrices, programar temáticas, organizar espacios, ordenar tiempos y agrupación de profesores, controlar **“que no se baje nadie”** y los productos a entregar por cada trabajo de equipo.

El jefe UTP asume un liderazgo ante los profesores para motivarlos, cautivarlos, hacer que **“trabaje colaborativamente”** y que **“aprendan a trabajar colaborativamente”**.

El director influye dando las directrices para el trabajo, crear las condiciones e instancias y hacer ver a aquellos profesores que no quieren trabajar colaborativamente que se disponga a hacerlo porque **“estamos en una sociedad que demanda el trabajo en equipo”**, liderar y encantar su gente, hacer que cambien sus prácticas, incluso ayudar a los profesores que no saben relacionar entre ellos, hacer que **“se rompa el hielo entre ellos”**.

Las decisiones desde dirección y de la Unidad Técnico-Pedagógica hacen visible que el trabajo colaborativo entre profesores responde más bien a las demandas del establecimiento y a los requerimientos de mejora de los resultados en los aprendizajes de los alumnos (Pruebas del SIMCE) en áreas claves: lenguaje, matemáticas, priorizando para ello, el primer ciclo.

En una síntesis preliminar se puede inferir que desde la dirección y UTP, se decide acerca de los objetivos, finalidades y modalidades de trabajo colaborativo entre profesores, así como con respecto al tipo y resultado de los saberes que han compartir y mejorar para ello, realiza una **organización pedagógica** que crea las condiciones para que existan **horarios y espacios** por ciclos, niveles y subsectores y; define los saberes pedagógicos que se han de priorizar, llevar a cabo y evaluar durante el proceso de enseñanza.

No obstante, todo lo anterior, emerge con fuerza el **problema del tiempo** por parte de los profesores para quedarse en el establecimiento y reunirse con los profesores y para lo cual muchas veces **“entregan de su tiempo”** para quedarse y participar en los encuentros de profesores.

## B. Saberes docentes

### 1. Dimensión: Características del saber docente

Se indaga acerca de las características, rasgos y valoraciones que los profesores le otorgan al saber pedagógico construido con otros colegas en la escuela, se trata de abordar si el conocimiento o saber pedagógico es diferente según asuma un carácter individual o colaborativo, se consideran además el tipo de interacciones que se dan entre los docentes a partir del saber que van construyendo, así como se triangula también con la visión que tienen sobre estos temas los jefes UTP y directores.

#### 1.1 Categoría: Diferencias del saber docente colaborativo o individual

La mayor parte de los docentes ponen el acento en reconocer que es distinto trabajar con los colegas a hacerlo solo, valoran ese trabajo que se realiza en conjunto, entre los motivos de la preferencia por compartir con los colegas las experiencias, aprendizajes y saberes que se van adquiriendo, destacan que se trata de una elección entre **“guardarse”** la experiencia y con ello, **“elevarse”** sobre los demás y, sentir que se es mejor o compartir con los otros porque esta es la necesidad actual, **“insertarse”** como resultado del proceso de globalización, se trata además de una constatación: la sociedad actual es así, se **“enriquece en lo colectivo”**. En cambio para otros profesores, compartir los saberes es una forma de darse cuenta de los **“errores”** que se pueden cometer en la enseñanza, es una forma de reconocer si es saber está correcto: **“si se hace bien o mal”**.

Prof. Gabriel	“Cuando uno adquiere experiencia en educación tiene dos opciones: o la guardo, me enriquezco y produzco mejor, en el sentido del proceso de enseñanza de aprendizaje, me la quedo para mí y soy un ser individual y, me elevo por sobre el resto porque mis capacidades los superan...nosotros estamos insertos [en] esto de la globalización... nosotros en la escuela luego en la comuna y así sucesivamente”.
Prof. Jeannette	“Tenemos cursos distintos, experiencias distintas, historias distintas y bueno la sociedad es para eso, se enriquece en lo colectivo no en la individualidad”.
Prof. Viviana	“Es distinto, porque si, trabajo en forma individual, si estoy cometiendo un error no lo voy a asumir. Voy a creer que lo estoy haciendo fantástico”.
Prof.	“¿Cómo sabes si lo estás haciendo bien o lo está haciendo mal?”.



Anita

¿En qué consiste el saber pedagógico que se construye de forma colaborativa con otros profesores? Los docentes hacen referencia principalmente al **intercambio de experiencias y vivencias** sobre educación y a la retroalimentación que esto conlleva para **“producir”** y **“enriquecer”** el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prof. Gabriel	“comparto con todos los colegas todas estas experiencias que voy teniendo y al mismo tiempo tengo un <i>feed back</i> de esa experiencia...que ha tenido el otro profesor que probablemente no la he tenido. Me va a servir...es indispensable el intercambio de vivencias que uno tiene en la educación...doy la experiencia, doy la vivencia, cuento lo que me ha ocurrido, lo que me ha servido y lo que no me ha servido...me enriquezco y produzco mejor, en el sentido del proceso de enseñanza de aprendizaje”.
Prof. Viviana	“Llegan profesoras y dicen: ‘esto me resulto’. Las realidades no son las mismas pero, es bonito el compartir, la <u>experiencia que a ti te resulto bien</u> ”.
Prof. Carolina	“porque las <u>experiencias</u> les sirve a los otros también, entonces uno se va enriqueciendo”.

También se refiere a un saber pedagógico que como consecuencia de los cambios en el conocimiento y en el curriculum es necesario seguir **aprendiendo**, colaborar con **conocimientos, metodologías y actividades** que apoyan la **enseñanza de los contenidos** que son diferentes y por los cuales existe una evaluación pública.

Prof. Karen	“tenemos que estar continuamente trabajando para seguir aprendiendo...estamos llanos a que...otros colegas nos colaboren en actividades...Los contenidos ya están dados por el Ministerio, pero hay muchas cosas que nos sirven para enseñar estos contenidos, diferentes actividades”
Prof. Alicia	“En la medida de que los profesores estemos trabajando en forma colectiva, en forma grupal nos vamos enriqueciendo, vamos aprendiendo de los demás”.
Prof. Regina	“uno puede tener sus conocimientos, puede tener una metodología,... a lo mejor el otro le aporta con otra idea y que uno, a la vez aporta, se enriquece el trabajo finalmente”.

Por otra parte, el saber pedagógico construido con otros docentes consiste en **darse cuenta** de situaciones de enseñanza que no son visibles para el profesor:

Prof. Viviana	“si trabajo en equipo, de lo que no me dé cuenta, se puede dar cuenta la otra persona, el trabajo colaborativo, es eso”.
---------------	--

Si bien los docentes identifican el tipo de saber pedagógico que construyen junto a otros, en su percepción prima más bien la valoración hacia esta forma de construir el saber pedagógico y que se define **como una experiencia** que

**enriquece** si se la compara con el trabajo individual ya que se recibe retroalimentación de otros profesores, **aporta** al trabajo docente en aula, conlleva mayor **provecho** que si se trabaja solo y, se sitúa también en un escenario de cierta obligatoriedad institucional: **estamos en eso y todos tenemos que aportar.**

Prof. Regina	"si uno trabaja en forma colaborativa, se enriquece, el trabajo finalmente".
Prof. Gabriel	"me voy a enriquecer el doble de que si me lo guardo para mí".
Prof. Anita	"ese año se me ocurrió algo distinto porque no me estaba dando resultado. Aprendí con los niños lo comparto con Guillermo y [el] hace lo mismo conmigo. Los otros profesores de Matemática trabajan en paralelo, entonces es claro que el trabajo colectivo es el que aporta".
Prof. Karen	"entre harta gente, pensante, se podría sacar mucho más provecho que uno, o sea individualmente.
Prof. Carolina	"Si trabajas en forma cooperativa es más provechoso"
Prof. Viviana	"es distinto trabajar cooperativamente, estamos en eso"
Prof. Jeannette	"Todos tenemos algo que aportar"

Destacan también los obstáculos que existen para que se produzca un saber pedagógico compartido, estos se refieren a los aspectos organizacionales y a los factores asociados a rasgos de personalidad: individualismo, egoísmo, inseguridad, entre otros.

Desde los jefes UTP como para los directores, el saber pedagógico se refiere a "**experiencias**" pedagógicas, **saberes sobre prácticas exitosas**, con evidencias del porque han funcionado, se ponen en juego las **capacidades de análisis, de revisión crítica** de lo que se hace, se trata de un **darse cuenta** de los cambios que hay que realizar en la práctica del docente y de **actualizar conocimientos** ante los cambios que ha traído la reforma educacional, especialmente con respecto a la planificación, el manejo del curriculum y, la realización de las clases. Para ellos, cobra fuerza la diferenciación entre profesores que están actualizados en comparación a otros que no lo están, por tanto, los primeros asumen un rol de liderazgo ayudando y modelando las clases con aquellos que tienen menor dominio en una asignatura, visión que también es compartida por directores. Para otros, se trata de **recibir aportes** de otro docente e incluirlos en el propio trabajo.

UTP Ximena	"Hay intercambio de experiencias pedagógicas, intercambio de conocimientos, de saberes, de qué prácticas han sido exitosas, inclusive hasta de actualización de conocimientos"	DIR Isidora	"trabajan en forma cooperativa...porque hay trabajo de equipo, hay una mayor convivencia entre ellos, también compartir experiencia, compartir lo que cada uno puede aportar".
UTP Ruth	"hay experiencias que se demuestran, hay evidencias de resultados: buenos, malos pero se van compartiendo para mejorar. Es más fácil para el docente, siente más propiedad porque otro docente esta avalando acciones que se hicieron bien".	DIR Laura	"creo absolutamente en el aprendizaje como un proceso social...que se va armando, es decir que un profesor va trabajando con otro van aprendiendo mutuamente y van mejorando porque son capaces de analizar de criticar de observar...más que individualmente"
UTP Ana	"es muy importante que se trabaje en forma colaborativa porque siempre hay profesores que están haciendo perfeccionamientos, están al día. En cambio otros [son] muy reacios a estudiar. Están como atrasados en lo que ha educación se refiere. Entonces es muy importante que entre ellos se ayuden en las planificaciones. Si trabajo en equipo puedo copiar la prueba que ella hizo, la planificación que dio resultado. Ir a ver un colega cómo hace su clase".	DIR Hernán	"Hay docentes que han desarrollado más competencias que otros, entonces se dejan guiar un poco por los otros que están más actualizados en cuanto a los métodos de enseñanza y van tratando de copiar los modelos...hay gente que le gusta estar muy preocupada de realizar cursos, hacer perfeccionamiento de estar a la vanguardia en los temas profesionales y hay otros que creen en sus colegas por decirle así y que van dejándose guiar".
UTP Alicia	"Tengo profesores muy buenos acá que saben mucho, y otros que no saben tanto pero tienen la didáctica. Entonces ese que sabe mucho tendría que mirar al que tiene la mejor didáctica y potenciarse con el otro".	DIR Carlos	"cuando están trabajando en forma cooperativa, necesariamente necesitan interactuar, manejar ideas y tener conocimiento del curriculum de lo que están haciendo entonces eso significa una mayor preparación por parte de ellos que cuando están solos"
UTP Eliana	"uno aprende con otros, ellos planifican una clase en conjunto. Hay una profe que no es especialista en Matemáticas pero es especialista en Artes, entonces cuando se necesita hacer los materiales didácticos ella aporta con toda su competencia".	DIR Mercedes	"las profesoras trabajaron en conjunto...sus materiales eran los mismos, incluso los apoyos que tenían en el aula para los niños que eran visuales, estaban en las dos salas. Los enfoques que yo vi eran distintos porque los cursos también son distintos...pero los dos profesores han tenido comunicación han abordado los temas y los dos cursos reciben lo mismo a su nivel".
UTP Amanda	"trabajando con otros, obviamente que uno recibe aportes y los incluye en el trabajo de uno".	DIR Javier	"todo conocimiento que se comparte va ser mucho más enriquecedor que un conocimiento de...hormiga. En la medida que comparto mis experiencias, mis practicas, puedo desarrollar habilidades o darme cuenta de otras cosas".

Para los directores el saber pedagógico que se construye se refiere a una doble dimensión: reflexión de la propia práctica en el aula, de lo que se sabe acerca de esta y de los cambios e innovaciones que se van logrando acordes a las metas planteadas y; capacidad de comunicar esto a los pares y de compartir y recibir sugerencias.

Dir. Javier	"invita a la reflexión y al análisis de su práctica diaria. Que este constantemente comunicándome, mis prácticas, lo que voy haciendo, lo que sé. Implica que tengo una apertura a la reflexión. Estoy dispuesto también a compartir y a recibir...implica un cambio en el hacer en función de las innovaciones, de lo que uno quiere conseguir".
----------------	---

Algunos directores plantean dificultades en el saber de los docentes: **diferencias en el manejo del saber entre profesores** de 7° y 8° con los de enseñanza media, esto trae como consecuencia que los directivos se preocupen de distribuir a los profesores con mayor dominio en los temas en los trabajos de equipo y que **los profesores se pidan ayuda** en aquellos temas que presentan menor dominio o que los mismos profesores busquen como estrategia trabajar con el profesor del nivel siguiente.

DIR. Eliana	"hay una diferencia entre los profesores de básica y media...si nosotros hacemos un trabajo con profesores de enseñanza media, el nivel es más alto, tienen mayores conocimientos la conversación se da a otro nivel"	DIR. Eliana	"cuando hacemos trabajos de talleres nos preocupamos qué personas son las que van estar guiando el trabajo por lo menos que queden dos en el grupo que puedan dirigir y explicar de qué se trata. Conocemos nuestro personal y sabemos cómo lo vamos hacer para que el trabajo resulte bueno".
DIR. Eliana	"Ellos se dan cuenta y empiezan a pedir ayuda: 'oye, ¿cómo lo puedo hacer?' en Matemáticas, piden ayuda a los profesores [de E. Media]...porque no saben los profesores de séptimo y octavo. Dicen: ¿cómo puedo enseñar esto? Es ahí donde está la falla. Y, ahí estamos trabajando... capaz que estos profes básicos, al final, se van a quedar casi sin trabajo con la JEC. Séptimo y octavo pasarían ser de la Enseñanza Media...".	DIR. Mercedes	"qué hace ese profesor de primero, solo sin compartir con otro par, tiene que trabajar con el de segundo y así vamos buscando de alguna manera que nadie quede solo"

Otro elemento que surge en opinión de algunos jefes UTP es que para compartir el saber pedagógico, condiciona el **tamaño del grupo** de profesores porque si es un grupo grande **se pierde el foco** y tarda más por la búsqueda de consensos y para otros, el saber se expresa mejor en forma individual en relación al tiempo que se ocupa en un grupo mayor al compartir las experiencias.

UTP David	"Los profesores en general tienen mayores posibilidades de manifestarse sus saberes, cuando es un trabajo en grupo reducido, cuando es en grupo más numeroso tienden a la pérdida del foco para el compartir, experiencias...en que esté enfocada al conocimiento o saber pedagógico... es necesario ir buscando ciertos acuerdos, ciertos consensos y eso disminuye la posibilidad de un avance más rápido en algunos casos en otros es plenamente asertivo, depende del propósito".
--------------	---

## 1.2 Inferencias preliminares

Tal como se puede apreciar en el diagrama n° 31, existen diferencias entre un saber pedagógico que se construye en forma individual y otro que se hace colaborativamente entre docentes. Con respecto al primero las razones que establecen las diferencias radican en que se le atribuye al docente que actúa

de esta forma una disposición a ponerse **por encima de sus colegas** porque **sus capacidades son superiores**, predomina una visión de superioridad por un cierto dominio pedagógico que le lleva a no compartir sus saberes, es necesario señalar que en otro momento, en relación a los profesores que prefieren trabajar en forma aislada, se ha interpretado como alguien que esconde su falta de saber pedagógico, expresa inseguridad ante los que manejan los cambios curriculares y corresponde a los profesores mayores.

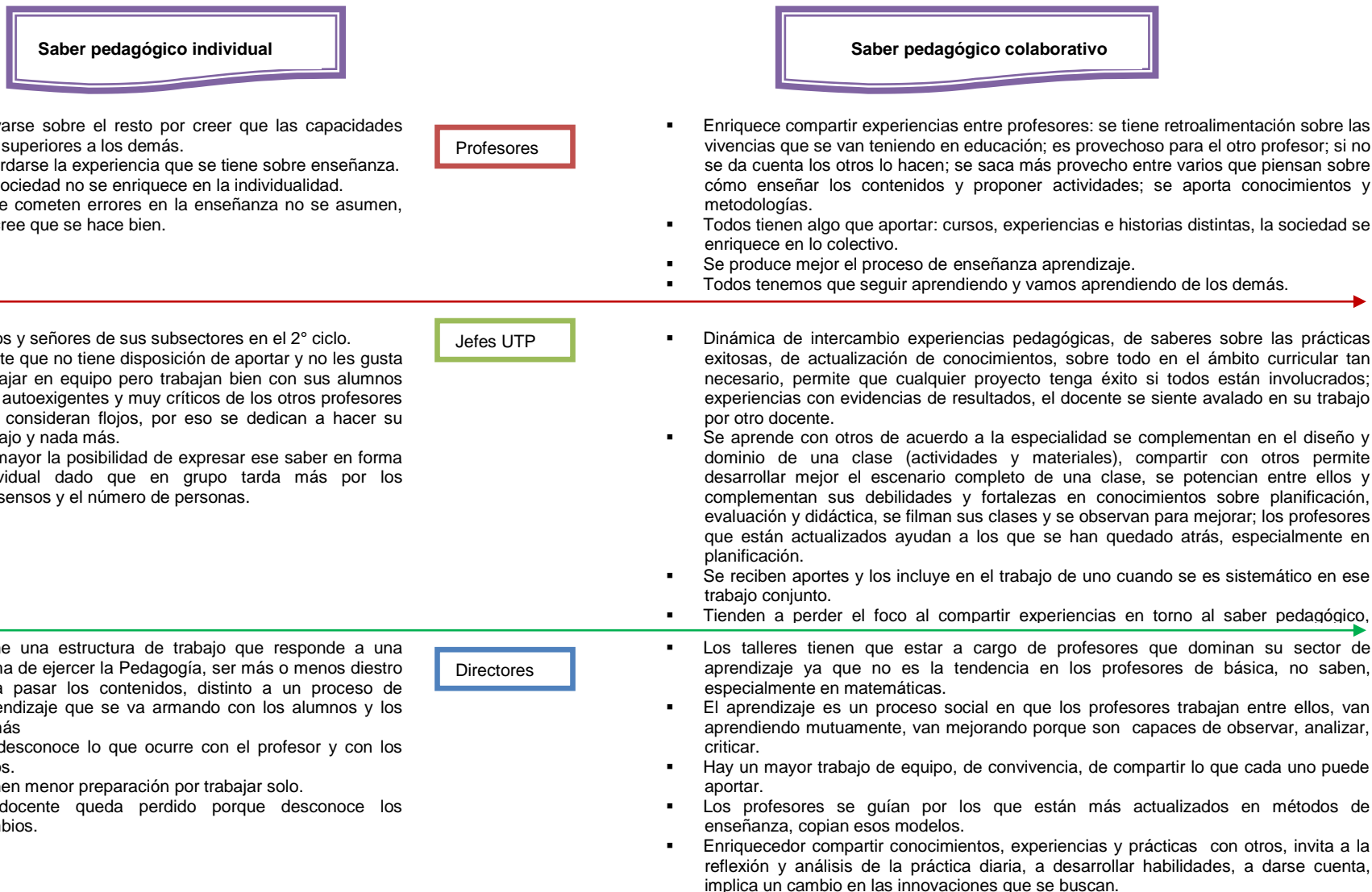
Por otra parte, también se trata de profesores que **se guardan para sí las experiencias** que van teniendo en el proceso de enseñanza lo que para otros constituye una **pérdida de enriquecimiento para cualquier sociedad** que no se construye desde el individualismo y, para otros plantea también el problema de que **aquellos profesores que no comparten con otros no saben si lo están haciendo bien y los errores que pueden estar cometiendo**, subyace desde esta perspectiva una cierta visión instrumental de las relaciones de colaboración entre profesores, como una cierta forma para asegurar el logro de los resultados esperados para cada unidad educativa y controlar aquellos que no están trabajando acorde a las metas que se tienen que alcanzar.

Los jefes UTP complementan las debilidades que se dan en esta forma de construir saber pedagógico y señalan que los profesores del segundo ciclo **se convierten en amos y señores** de lo que hacen, cuestionando una cierta cultura del individualismo y que se relaciona también con la pérdida de confianza y de certeza de la eficacia de la práctica que los propios profesores tienen sobre su práctica (Lavié, 2009). Desde otra perspectiva, emerge también la explicación de que aquellos que **asumen esta forma de trabajo son buenos profesores**, comprometidos con sus estudiantes, muy autoexigentes y no quieren trabajar en equipo porque **consideran que los otros profesores son flojos** o es **la forma individual es la mejor para expresar el saber pedagógico** porque en grupo se retardan los avances por el número de personas y por la búsqueda de consensos entre los profesores, esta perspectiva, se puede asociar al cuestionamiento que se hace en algunos estudios acerca de las reales bondades de la eficacia del trabajo en equipo

dado que las experiencias colaborativas muestran que también provocan estrés y aumento de conflictos interpersonales entre docentes (Sinclair, 1992:615).

Los directores consideran que los profesores que trabajan en forma individual responde a una concepción de lo que es la Pedagogía, para ellos **se trata de ser diestros en pasar los contenidos**, diferente a tener como referente una Pedagogía que va armando los aprendizajes con los alumnos y los otros profesores, argumento que refleja parte del enfoque constructivista predominante en los cambios educacionales del país. Para otros directores, el trabajo docente aislado tiene consecuencias importantes, **se desconoce su trabajo pedagógico**, queda con una **menor preparación** por no intercambiar experiencias con sus colegas y, se pierde porque **no conoce los cambios pedagógicos que están ocurriendo**, subyace aquí también una visión instrumentalista de las relaciones de colaboración por asignarle un cierto carácter de control para “*conocer*” el saber que se orienta hacia una eficacia mensurable de los procedimientos (Lyotard, 1988) en este caso de enseñanza-aprendizaje, aumentar el sentido de eficacia de los profesores y facilitar la implementación de los cambios (Lavié, 2009).

### Diagrama nº 30: Diferencias de un saber pedagógico individual y uno que se construye en forma colaborativa con los colegas



### 1.3 Categoría: Saber docente individual

El trabajo aislado docente suscita **rechazo** en la mayor parte de los profesores entrevistados, así como se observa la dificultad para que ellos identifiquen las características que asume ese saber y más bien se centran en señalar los inconvenientes que tiene trabajar de esta forma. Algunos de las razones que comentan para no distinguir características a ese tipo de saber pedagógico, es el desconocimiento del trabajo pedagógico que esos profesores llevan a cabo.

Prof. Viviana	"cómo puedo saber, si no lo veo. Si no sé como él trabaja, cómo se maneja. Imposible. No puedo dar mi opinión. Sé que está solo. Como el no comparte sus experiencias menos la voy a conocer. Para mí es un poco desconocido, un poco lejano. No sé cómo puede estar trabajando a lo mejor lo hace súper bien, como el no comparte sus experiencias, es difícil dar una opinión".
Prof. Karen	"trabajan de forma tan aislada que uno no conoce la realidad de ellos. Porque te enteras de esto...por los alumnos que nos comentan, cosas de pasillos en realidad. Pero que conozca el trabajo de ellos, no".

Para los profesores son claras las consecuencias de un saber pedagógico que se hace en solitario, se le asocia a un comportamiento que tiene que no responde a una ética, ser egoísta, individualista e irresponsable ante su rol de educador con los estudiantes como referente en la forma de relacionarse con los demás, presentándoles un modo de vivir en sociedad y; de restarse de compartir y aprender junto con los otros profesores.

Prof. Gabriel	"Cuando me lo guardo para mí, voy teniendo egoísmo, esto es mío y no tengo porque contárselo a nadie que tenga su propia experiencia, es individualismo....creo que el individualismo juega en algún momento en contra de los alumnos y como nosotros somos sujetos éticos para los alumnos, tenemos que trabajar en pos de ellos".	Prof. Regina	"se encierra más en sí mismo, a lo mejor, se va a limitar más y también le va a restar posibilidades a los niños. Se limita y limita más a los alumnos. Al trabajar con las otras personas se va enriquecer mas... porque todos van a aportar de tener ideas. Entonces se les limita mas la parte pedagógica"
Prof. Jeannette	"Creo que la principal característica es la irresponsabilidad frente a su rol. Porque la responsabilidad tuya es fundamental en esto, es decirle al otro que tú tienes que vivir en sociedad. El mundo es de todos. Entonces si tú con experiencia, no le muestras al niño, yo necesito al otro y él me necesita, entonces no estoy entregando nada para la vida, y si no entregas para la vida no entregas nada".	Prof. Carolina	"No se enriquece de las experiencias de los demás. No comparte, los vacíos pedagógicos que pudiera tener... al comentar tu vas mejorando cada vez más".

Para los jefes de UTP el saber que surge del trabajo aislado de un profesor, obedece en una primera instancia al hecho **de trabajar en otro**



**establecimiento**, pero las diferencias se producirían más bien por ser un profesor con muchos años de servicio que **no actualiza sus conocimientos** en relación a los cambios curriculares y la progresión de los aprendizajes; rechazan las sugerencias de sus pares y; en el caso de los profesores más jóvenes, dado que han sido formados en el contexto de la reforma curricular se sienten superiores, se ven a sí mismos como especialistas por lo tanto, tampoco aceptan fácilmente sugerencias de otros docentes.

UTP Ximena	“dentro de estos profesores islas, tenemos dos grupos: los que trabajan en otro establecimiento y que son muy jóvenes y aquellos que trabajan en otros establecimientos y que tienen una trayectoria más o menos importante...entre 30 a 35 años de servicio...sus saberes pedagógicos no se han actualizado...y eso, les hace colocarse una coraza y no querer abrirse a este nuevo enfoque curricular: a incorporar Mapas de Progreso, niveles de logro, conceptos que te da la SEP, de tener súper claro tus aprendizajes esperados”.
UTP Ximena	“ellos siguen con su metodología de tiempos atrás y no se abren a los cambios ni a recibir, son muy reacios a recibir sugerencias de sus pares o en este caso de mí...los hace encapsularse, criticar: ‘hablar más de lo mismo’, ‘años atrás, esto tenía otro nombre’, ‘los cambios no me van a beneficiar’ ‘yo lo he hecho así por todo este tiempo y me han dado buenos resultados’. El otro grupo, de jóvenes, han una cierta creencia de superioridad: ‘yo soy especialista en tal Subsector’, por lo tanto, ‘soy poseedor de la verdad absoluta y no acepto ni críticas ni sugerencias o las sugerencias las escucho pero no las ejecuto’.
UTP Alicia	“El que trabaja individual es [por] la desconfianza de no creer en el otro que viene saliendo de la universidad porque como lleva años de experiencia, dice. ‘Yo lo sé todo’. Entonces hay un poquito de egoísmo”.
UTP Ana	“la forma de trabajar que tienen, se acostumbraron a ese proceso. No permiten que se conozcan lo que ellos hacen. Hemos tratado de cambiar esa situación, a través de sensibilizaciones que se abran un poco hacia sus compañeros. Tienen cualidades, riquezas que aportarles a los más nuevos. Si bien es cierto, no trabajan mal pero aun no se han actualizado en las nuevas estrategias, involucrar a los alumnos, utilizar la tecnología. Se encierran en sí mismos. Es por un poco de temor, si bien que tienen claro lo que tienen que enseñar pero ellos quieren trabajar solos. Incluso para las supervisiones o las visitas que hacemos a las aulas, se ponen nerviosos y tratan de evitarlas. Se aíslan, se apartan, es una forma digamos particular de ser”.

El tipo de saber construido en forma individual tiene su origen en el carácter, la forma de relacionarse del profesor, el tipo de dominio de la materia que enseña y de querer ser más eficientes con esa forma de trabajo para alcanzar las metas de aprendizaje de sus estudiantes, se trata de una cierta economía de la competitividad para ganar tiempo y alcanzar buenos resultados. También el trabajo individual oculta falta de dominio de conocimientos asociados a los subsectores de aprendizaje, inseguridad.

UTP David	“en algunos casos el dominio de su área, en otros casos hay una cuestión de carácter de la forma de relacionarse. Otro, está relacionado con el dominio de lo que hacen en términos de que trabajan de manera más efectiva en función de satisfacer las necesidades en forma más eficiente, en términos del uso del tiempo. Entonces los productos que ellos requieren los obtienen más rápidamente trabajando de manera más individual”.
UTP Alicia	“el individualismo, cerrarse en sí mismo. A lo mejor por falta de tiempo, prefieren hacerlo solo...es más cómodo hacer una prueba, no compartirla...una característica personal, es que le cuesta abrirse y hacer un trabajo en equipo”.

UTP Amanda	“Son demasiado competitivos....el otro lo hace todo mal. Jamás se le encuentra al par algo bueno, a no ser que sea una persona que tenga las mismas características de él: una persona más autoritaria, individualista, competitiva y entre ellos se entienden súper bien”.
UTP Ruth	“Lo veo más como una debilidad del docente en cuanto a lo que está enseñando. No quiere ver lo que no sabe hacer. Lo que no sé. Es por eso, que les cuesta compartir el trabajo en el aula. Les cuesta más porque hay cosas que a lo mejor no se están haciendo. Es mejor estar solo y así estoy haciendo lo que yo creo que es correcto. A lo mejor no es lo correcto lo que está haciendo. Eso no significa que siempre va estar equivocado en su trabajo pero también retrasa el trabajo porque uno no puede trabajar en forma privada”.
UTP Eliana	‘yo sé mi tema’: detrás de esa declaración hay una inseguridad en lo que está haciendo... porque, ‘revisame eso’. Hay muchas más caretas, más situaciones de dificultad aparentemente. Por lo que me toca trabajar con ellos, ellos se sienten más solos. Son en cierta medida amo y señor de su Sector: ‘Yo hago esto. No hay nadie que me pueda refutar, porque soy el especialista’

Para otros jefes UTP se trata de profesores trabajadores, autoexigentes pero que no valoran a los otros profesores.

UTP Amanda	“profesores que tienen ese estilo, sin embargo, hacendosos bien interesados con los alumnos pero tienen ese estilo...y son profesores súper autoexigentes y críticos con los demás por lo tanto encuentran que los demás son todos flojos y ellos son los que trabajan y en el fondo se dedican a hacer su trabajo nada más”.
---------------	---

Algunos jefes UTP visibilizan el carácter instrumental del trabajo colaborativo como forma de alcanzar los resultados pactados y aumentar los logros esperados en las pruebas de medición nacional.

UTP Ximena	“No puedes trabajar solo por muy efectivo, eficiente y eficaz que seas o que te creas, sino cuentas con un equipo de trabajo no vas a lograr resultados sobre todo en nuestra gestión pedagógica en donde los resultados no dependen de mí. Para obtener resultados y logros, necesitas de tu equipo de trabajo y en este caso son los docentes. Si no eres capaz de movilizarlos a ellos... [que] tomen conciencia, y que cambien sus prácticas, sus formas de proceder, esto no vas a lograr llegar a buen puerto”.
UTP, Ruth	“Eso no significa que siempre va estar equivocado en su trabajo pero también retrasa el trabajo porque uno no puede trabajar en forma privada”.

En relación a los directores/as, el saber pedagógico aislado, obedece a una forma funcional de entender la educación y no de un proceso que se construye con otros y que vincula los conocimientos disciplinarios con la didáctica de la enseñanza y que lleva a que ocurran los aprendizajes esperados en los estudiantes.

DIR. Laura	“una persona que tiene una mirada frente a la educación funcional, no de proceso, no de construcción. Una persona que hace un trabajo muy individual no está respondiendo a un Proyecto Educativo Institucional... puede tener muchos saberes en términos de conocimiento...pero hay una separación entre sus conocimientos...y, una didáctica, metodología y una estructura de trabajo que tenga que ver con el provocar procesos de aprendizajes. Hay una diferencia en este tipo de trabajo más aislado...en el fondo es un tipo de paradigma”.
---------------	--

El trabajo individual se atribuye más bien a características de la personalidad del docente como por ejemplo, sentirse autosuficiente y no necesitar de los demás y que lleva a que los directores resuelvan incorporarlos a un grupo específico de trabajo colaborativo entre profesores. Señalan que trabajar solo es más complicado y resulta más pesado ya que no tiene la ayuda de los colegas, se resalta que esto ocurre fundamentalmente con profesores que no se han perfeccionado lo que les hace quedar desintegrados del resto que cuentan con actualización pedagógica. Para otros, el trabajo aislado es más bien el resultado de su situación laboral al tener que trabajar en dos establecimientos diferentes lo que impide que cuenten con tiempo para encontrarse con los colegas.

Dir. Mercedes	“A veces hay profesores muy autosuficientes, porque no decirlo, les cuesta más. Pero nosotros ahora ya casi no tenemos individualidades. Tenemos grupos formados de primer ciclo y segundo ciclo. Como ya se conocen en la parte pedagógica necesitan trabajar en paralelo. Ellos saben, con quién se tienen que unir para alguna prueba, alguna evaluación, alguna unidad. Dirigimos algunos aspectos también y cambiamos algunos profesores en otros momentos. Hacemos otros grupos de trabajo, para que hayan otras percepciones, otras opiniones y no siempre estén trabajando juntos”.
Dir. Carlos	“está el problema de la personalidad propiamente tal. Son personas que se aíslan...les cuesta integrarse al trabajo cooperativo y sus conocimientos por supuesto están enmarcados en lo que ellos son”.
Dir. Isidora	“no son muchos, la mayoría ha ido entendiendo que es difícil el trabajo solo que se le hace más complicado y recibe menos ayuda...No avanza mucho porque a lo mejor sus prácticas...No se ha perfeccionado tampoco...también ha tenido hartos problemas personales, eso también como profesional le afecta”.
Dir. Hernán	“Generalmente no tenemos acá en el colegio profesores islas... no es que no hayan pero por lo menos no se detecta. Se trata de estar trabajando con comisiones y se le está integrando”.
DIR. Eliana	“¿Quiénes son los que trabajan individualmente? Son los profesores que trabajan en dos escuelas. No, porque no quieren trabajar o que no les gusta el trabajo cooperativo... el trabajo colaborativo a ellos los facilita porque dicen: ‘Tú te vas a preocupar de Lenguaje y tu Matemática en el primer semestre después en el segundo semestre invertimos. Pero no es porque sean díscolos, es por su situación laboral”.

#### 1.4 Categoría: Saber docente colaborativo

Para los profesores trabajar de forma colaborativa conlleva bondades a nivel personal: sentirse alegre, apoyado, seguro, aceptado, querido, respetado, valorizado. En relación al tipo de saber que se comparte este se refiere principalmente a enriquecer las prácticas pedagógicas, el intercambio sobre estrategias metodológicas que han tenido éxito en la enseñanza, aprendizajes que surgen a partir de lo que les resulta y lo que no, contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje en un contexto en que los estudiantes presentan problemas para aprender y los docentes tienen dudas ante los fuertes cambios que ha planteado el currículo en los contenidos disciplinarios y aprendizajes

señalados para la enseñanza básica. Se expresa que se **“necesita al otro”**, ayuda a adaptarse a los cambios y a la comprensión de la nueva visión de la educación y esto lleva a trabajar entre todos por una mejor educación; a abrirse a la crítica constructiva y a dejar atrás los discursos de que **“siempre lo he hecho así y me resultó”** porque los niños han cambiado y no son los mismos de diez años atrás. Se resalta también que nadie se puede sentir seguro por el hecho de haber realizado cursos de perfeccionamiento, el requisito es compartir entre profesores, no se sostienen respuestas como **“Lo he hecho por diez años y me resultó”**.

Prof. Jeannette	“están más alegres, se sienten apoyados, con más seguridad. Pienso que una gama mayor de posibilidades de metodologías distintas, de momentos distintos. Cuando tú estás contento con tu grupo y te sientes aceptado y querido, te sientes respetado, valorizado. Si están todos esos elementos, indudable que tu práctica pedagógica se enriquece”.	Prof. Regina	“Sería mas enriquecedor... sería el aporte de todos, digamos que la metodología que a uno le dio resultado, le ayuda al otro. A lo mejor, el otro no la va hacer exactamente igual pero algo le va a servir, entonces en el fondo se enriquece”.
Prof. Anita	“Es un trabajo que enriquece en donde compartimos nuestras experiencias del por qué resulto y de por qué no. Vamos aprendiendo y nos vamos dando cuenta de que lo que estábamos haciendo mal y de por qué no estaba resultando el logro del objetivo”.	Prof. Karen	“Hacen las clases más creativas. Tienen estrategias metodológicas que son más significativas para los niños. Los niños aprenden realmente. Somos un colegio municipal y hay un montón de factores que influyen que los niños aprendan pero si nosotros manejamos uno de esos factores podría ser las estrategias metodológicas”.
Prof. Carolina	“más facilidad de darse cuenta de los problemas que tienen en cada curso, como también estar al tanto de los alumnos que especialmente tiene problema para ver la forma de cómo se van apoyando...para sacarlos adelante y mejorar los aprendizajes”.	Prof. Jeannette	“Cuando tienes dudas, es legítimo tenerlas porque hoy los contenidos son distintos a lo que debes entregar, los aprendizajes esperados son distintos y los niños también son distintos.... necesitas al otro y al saber que el otro está ahí y que tu estas para él, indudable que te sientas más segura y vas aprender mucho mas ahora. A lo mejor hay gente que tiene más cursos pero el curso por sí solo no sirve, solo sirve si los compartimos”.
Prof. Gabriel	“Hay una mayor capacidad de adaptación. Una mejor visión con respecto a la educación a que, si simplemente me aísló. Cuando comparto y hago un trabajo de colaboración con todos los colegas y trabajamos en forma interdisciplinaria, obviamente en algún momento la educación va ser mejor. Tienen mejores resultados...hay mejor educación, hay mejor entrega”.	Prof. Anita	“Estemos abiertos a la crítica constructiva...a que ‘yo lo he hecho igual por 10 años y me resultó’, es la típica respuesta. Pero ahora los niños tienen características distintas. Tenemos que adaptarnos a esas características. Ahora tenemos medios tecnológicos que nos están haciendo la guerra en la sala de clases, los niños no quieren un pizarrón y tiza, porque ellos están en un mundo absolutamente tecnológico. Los niños de ahora son distintos...Si no me he dado cuenta que haya alguien que me lo haga saber y si nadie está viendo mi trabajo o no hay un trabajo en equipo, no se puede lograr”.

Para algunos jefes de UTP, las características del saber pedagógico que los docentes comparten entre ellos tienen relación con conocimientos disciplinarios y con los cambios que ha habido en su subsector de aprendizaje. Dominan estrategias de enseñanza y son críticos de sus prácticas pedagógicas. Otros UTP les resulta difícil identificar ese saber específico y lo asocian más bien a lo indicado en el Marco de la Buena Enseñanza y a la complementariedad que aporta otro docente a la propia práctica cargada de tendencias por las características personales.

UTP Ximena	“con un conocimiento diría más que óptimo de su disciplina, conocimiento bastante sólido de los nuevos cambios que se vienen en educación. Dominan bastantes estrategias pedagógicas, bastante críticos”.
UTP Eliana	“cuando uno habla de saber pedagógico...involucra la forma de cómo hago la clase, la forma cómo planteo las cosas, las oportunidades, las relaciones que establezco en las clases, el clima que está en la clase. Un montón de elementos se me vienen a la cabeza...el Marco de la Buena Enseñanza. Si estoy solo, abarco a lo mejor algunos [aspectos] por mis características personales, por mi historia, siempre lo he tomado en consideración. Hay profes que son mucho más afectuosos más cálidos, una voz, una actitud, me aporta toda esa parte del clima...”.

Desde otra perspectiva, los jefes UTP, asocian algunas características a los docentes que trabajan colaborativamente construyendo un saber pedagógico: tienen capacidad de indagación, abiertos a aprender, a superar dificultades en el aula, a confiar y ayudarse, a ser creativos, a realizar aprendizajes desde su experiencia, a construir algo en común, compartirlo y socializarlo, comprometidos con sus estudiantes. Son los que se perfeccionan y dispuestos a aprender lo nuevo, destacan también a los profesores jóvenes por su disposición a acoger los cambios y a trabajar en equipo.

UTP Ruth	“Una mayor preparación, una mayor indagación, una búsqueda por superar las dificultades que se encuentren en el aula, creo que una mayor confianza también, una ayuda mutua”.
UTP Amanda	“son personas súper abiertas a aprender, construyen aprendizajes entre ellos, a partir de su experiencia, creativos, no se conforman con lo que han logrado, siempre están aspirando a más. Lo principal: son capaces de construir algo en común de compartirlo socializarlo. De generar instrumentos súper interesantes, de sentirse orgullosos de lo que están haciendo, sentirse con identidad y con un compromiso con los alumnos y con todos”.
UTP Alicia	“compartir, saber reflexionar, saber del otro, querer enriquecerse más...les gusta estar aprendiendo cosas nuevas, diariamente. Un trabajo colaborativo que enriquece y potencia. Y, la personalidad [que] llama a trabajar más en equipo, abiertos”.
UTP Ana	“son mas extrovertidos, estudian mas, siempre se están poniendo al día, yendo a perfeccionamiento y están dispuestos a aprender lo que se les enseña. El otro grupo que tenemos son más jóvenes tiene menos tiempo de experiencia...con ellos es más fácil trabajar, porque están llanos a recibir lo nuevo o las nuevas indicaciones que les demos. Se adaptan más fácil, porque están más acostumbrados a trabajar en grupos”.

Otros jefes UTP manifiestan que el saber pedagógico que se comparte con los colegas, es más bien la expresión de una inseguridad, de **baja solidez en los conocimientos** referidos al proceso de preparación de la enseñanza: planeación y evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Requieren para sentirse seguros, contar con los aportes de sus pares y para otros, no basta que sea bueno en su subsector de aprendizaje, les demandan mayor responsabilidad sobre el resultado de sus clases.

UTP David	“saber pedagógico que necesita la confirmación. Hay ciertos niveles de inseguridad y necesita confirmarlo con sus pares. Existe la necesidad de buscar más aportes básicamente. Dice relación con los niveles de solidez en aspectos metodológicos con respecto a factores relacionados con el proceso de planeamiento, evaluaciones...Hay ciertas debilidades que es necesario ir las fortaleciendo, ir buscando nuevos aportes”.
UTP Ximena	“No es solo que sepa o tenga dominio de mi subsector. No basta, ser responsable y hacer mis clases, sino que tengo que tomar conciencia que lo que estoy entregando está siendo aprehendido. Evaluar de forma más sistemática la calidad del aprendizaje. Algunos docentes dictan cátedra. ‘Vengo, expongo. Ahora si entendieron y quedo claro ¡qué bien!...yo estoy contratado para hacer mis clases’. Falta reflexión y responsabilización docente. No pasa solamente por hacer una buena clase, por cumplir, sino por medir qué impacto está teniendo el aprendizaje que estoy entregando”.

Los directores destacan que los docentes que trabajan de forma colaborativa, su saber pedagógico está caracterizado por los ámbitos del Marco de la Buena Enseñanza, se relaciona también con el currículo, ponen el foco en los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, se trata de un saber asociado a un desarrollo personal del docente con sus pares porque va mucho más **“fortalecido al aula”** para abordar las situaciones en que se presentan dificultades en el logro de los aprendizajes y dificultades con la disciplina, así como, el desarrollo de competencias en sus estudiantes, compartir experiencias de aprendizaje, específicamente la atención a la diversidad.

Dir. Hernán	“Están actualizados en cuanto a los conocimientos, siempre están trabajando de acuerdo al Marco de la Buena Enseñanza, preocupados de que se esté actualizando la pauta de evaluación, el acompañamiento a las clases...”	Dir. Laura	“el saber es... en términos de desarrollo personal con el grupo tanto el profesor con sus pares como con sus niños...lograr el desarrollo de competencias más que en enseñar un contenido. Desarrollar competencias, habilidades, destrezas, las competencias sociales, intelectuales, técnicas. El profesor que hace un trabajo colaborativo es capaz de desarrollar a la persona mucho mas completamente, porque está respondiendo a una necesidad hoy día de educación, que se pide en el mundo en este momento no un tema de conocimiento”.
Dir. Carlos	“en el aprendizaje, se dan cuenta que es más beneficioso trabajar en forma	Dir. Mercedes	“Al aula va mucho más fortalecido, con algunas medidas previsoras de cómo voy

cooperativa, van también logrando avances en conjunto, se dan cuenta de que lo que a uno le sirve también le sirve al otro, comparten experiencias, también lo hacen”.

a trabajar, fortaleciendo aquellos niños que no avanzan y que tienen distintos ritmos de aprendizaje. Por ejemplo, ‘¿cómo lo enfocas tu?, ¿cómo lo enfoco yo?’ Esa diversidad que no se puede atender en forma eficaz en el aula... los profesores van usando diferentes estrategias y eso lo conversan. Incluso, la parte disciplinaria... trabajamos con algunos niños de hogares y por lo tanto esos niños tiene bastantes complicaciones en la disciplina, eso también se comparte. Hay voluntad de solucionar... ese trabajo colaborativo de todo punto de vista tanto curricular como conductual”.

Otra característica del saber pedagógico es que comparten ideas, estrategias, logros, lo que resulta o no en el aula, comunican sus prácticas, su relación con los niños, esto hace que las interacciones entre los profesores sean más abiertas, dinámicas e interactivas e incorporen la reflexión y estén abiertos a modificar su quehacer pedagógico, acorde a los cambios educacionales.

- |                 |   |
|-----------------|---|
| Dir.<br>Eliana  | “Más abierto, más dinámico. Se hace más interactivo porque están las ideas, las estrategias de los distintos profesores. Se obtienen mejores logros, porque comparan: ‘mira, esto me resulto de esta forma. Ah! pero es que esto lo tienes que hacer de esta otra forma, porque me resulto mejor”.  |
| Dir.<br>Isidora | “en su forma de ser en su clase, porque ellos son más abiertos, ayudan a una mejor relación con sus niños, comparten también su experiencia como colegas, de porque le resultan las cosas o no le resultan, diferente en la entrega que hace el colega de lo que sabe, de su experiencia”.  |
| Dir.<br>Javier  | “invita a la reflexión y al análisis de su práctica diaria, el hecho de que este constantemente comunicando mis prácticas, lo que voy haciendo, lo que sé. Implica que tengo una apertura a reflexión... estoy dispuesto a compartir y a recibir. Implica un cambio en el hacer en función de las innovaciones, en función de lo que uno quiere conseguir”. |

## 1.5 Inferencias preliminares

Como se puede apreciar en el diagrama n° 32, no son muchas las características del saber pedagógico que se pueden observar de acuerdo a los docentes con respecto a un profesor que trabaja en forma individual la explicación puede ser tanto porque no se conoce el trabajo de ese profesor **“si no lo veo más allá, si no sé ¿cómo trabaja? ¿Cómo se maneja? ¡Imposible! No puedo dar mi opinión. Sé que está solo, como no comparte sus experiencias, menos lo voy a conocer”** o porque no consiguen dar identificar los saberes pedagógicos que son parte del quehacer docente y este queda reducido a las características de la personalidad del docente y a las consecuencias que ese tipo de trabajo trae para los alumnos y para la escuela: egoísta, se encierra en sí mismo, no comparte su experiencia, los vacíos

pedagógicos que puede tener, piensa que lo hace bien pero no es así, irresponsable en su rol formador con los niños al no mostrarles que todos se necesitan y limitarlos también en lo pedagógico al no compartir con otro docente los aprendizajes que se van o no logrando en el aula.

Algo similar ocurre con los jefes UTP que destacan la causa de ese tipo de trabajo más que señalar concretamente las características de ese saber, salvo algunas excepciones en que los identifican por su ausencia: no se abren a los enfoques curriculares actuales, no se manejan en los aprendizajes esperados ni en los Mapas de Progreso para evaluar esos aprendizajes, requieren de mayor esfuerzo para planificar y, no están actualizados en las estrategias de enseñanza. Se observa una tensión entre la urgencia por seguir el ritmo de los cambios y la tendencia a **“encasillarse y encastillarse”** en el saber y saber hacer inicialmente adquiridos, en los métodos de siempre, un choque entre lo que se ha denominado como el profesor prometeico que mira hacia adelante y el profesor epimeteico que solo mira hacia atrás (Fernández Enguita (2001).

Tensión implícita en los docentes a cual se le podría representar por medio de una metáfora escultórica que se puede observar en la siguiente figura.

Significado de la escultura:

Representa las características que sintetizan las flaquezas del hombre contemporáneo occidental. Prometeico, porque vive exteriormente. Carece de vida interior, meditación y silencio. Su carácter Epimeteico reside en la incapacidad de aprender de los errores, tomar conciencia de ellos y corregirlos. Ambos hacen que el hombre se desdibuje, se vacíe, y que deje de ser esa figura sólida capaz de prever, centrado en sí mismo y proyectado hacia los demás.

Escultura. Autor: Javier Eduardo Delpiano, España, 2009.





Otros jefes UTP se refieren a que se trata de profesores que se consideran a sí mismos como especialistas en su sector de aprendizaje, trabajan bien en los aprendizajes de los niños pero sólo con los mejores, eficientes en el uso del tiempo pedagógico y en los productos que ellos han definido lograr.

Con los directores sucede algo similar, prevalecen las consecuencias de ese estilo de trabajo más que la caracterización del tipo de saber pedagógico y se trata más bien de la ausencia de este: conocimiento de los contenidos pero sin manejo de la didáctica y de la metodología de enseñanza, limitados en sus prácticas pedagógicas, no obtienen buenos resultados en sus alumnos y no incorporan las innovaciones requeridas.

Con respecto a las características del saber pedagógico construido en forma colaborativa, los docentes identifican con mayor facilidad estos: comparten sobre contenidos y aprendizajes esperados del currículo que son diferentes y ante niños que también son distintos, clases más creativas porque manejan diferentes estrategias metodológicas que dan resultado, trabajan las problemáticas de aprendizaje de los estudiantes y la forma de abordarlas, consiguen prácticas pedagógicas enriquecidas por el intercambio de experiencias entre docentes al conocer lo que funciona o lo que no en el aula. También reconocen las consecuencias positivas que trae esta forma de trabajo: mejora la educación al trabajar en forma interdisciplinaria, los profesores se sienten seguros en lo que hacen, abiertos a la crítica constructiva y, los niños perciben una mayor coherencia en el trabajo pedagógico que realizan sus profesores.

Para los jefes UTP, los profesores que trabajan de forma colaborativa manejan un óptimo saber pedagógico de su disciplina y de los cambios curriculares asociados a estos, dominan variadas estrategias de enseñanza, sin embargo, les falta hacerse cargo del real impacto de los aprendizajes que los estudiantes están adquiriendo, evaluar la calidad de los resultados y que **no se trata sólo de hacer una buena clase**". Para otros, se trata de profesores que buscan

mejorar los procesos de aprendizaje y están búsqueda continua por mejorar, construyen en conjunto buenos instrumentos de evaluación, indagan acerca de los problemas de aprendizaje que surgen en el aula con sus alumnos. Entre las características de los docentes que trabajan así, está el que presentan una mayor apertura al aprendizaje entre pares, con capacidad para construir con otros algo común, tienen mayor preparación y se actualizan constantemente en educación. Una mirada diferente destaca que se trata de profesores que son inseguros y que les falta solidez en la enseñanza por ello, requieren confirmar con otros lo que hacen.

Los directores destacan que los profesores que trabajan en conjunto con otros, están actualizados en sus conocimientos y, el saber pedagógico que construyen está acorde al Marco de la Buena Enseñanza y se preocupan de seguir la pauta que se usa para evaluarlos en su trabajo docente, manejan un saber relacionado con el desarrollo de competencias integrales en los alumnos, no es un docente preocupado de pasar contenidos sólo, se trata de un saber dinámico e interactivo con los otros por las ideas y experiencias que comparten sobre los logros y dificultades en el aula, por el análisis y revisión crítica de sus prácticas pedagógicas, con apertura a innovar y alcanzar los logros institucionales, se preparan en conjunto para abordar las dificultades que presentan los alumnos en su aprendizaje, los diferentes ritmos y los problemas disciplinarios y, manejan una mejor relación con sus niños.

Entre las cualidades de estos profesores destacan: socializan, comparten dudas, se atreven a comentar lo que no les resulta en el aula, las razones de ello y piden ayuda a sus colegas, valoran ese trabajo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y logran avances en conjunto.

### Diagrama nº 31: Características del saber pedagógico que se construye en forma individual y colaborativa entre profesores



- Un profesor solo, es una isla.
- Se encierra más en sí mismo.
- Egoísta, se guarda para sí su experiencia, va en desmedro de los alumnos.
- No comparte su experiencia, se transforma en un desconocido, un lejano, no se conoce su realidad.
- Se desconocen las características de su saber, cómo se maneja, cómo trabaja.
- No comparte los vacíos pedagógicos que puede tener.
- Piensa que lo está haciendo bien y nadie le dice cómo mejorar. Se comenten errores perjudiciales para los alumnos, piensa que si no muestra su trabajo nadie la va a decir nada.
- No se enriquece de la experiencia de los demás.
- Limita a los niños en la parte pedagógica.
- Irresponsable ante su rol formador: mostrar al niño que el mundo es de todos y que en la sociedad todos nos necesitamos.



- Son profesores islas, comparten trabajo en otro establecimiento.
- Profesores mayores, sus saberes no se han actualizado, no se quieren abrir a los nuevos enfoques curriculares, a tener claro los aprendizajes esperados, los Mapas de Progreso y a la Ley SEP.
- Siguen con su metodología del pasado, no se abren a los cambios, rehaceos a recibir sugerencias de los pares y del UTP.
- Desconfiados del que viene llegando de la universidad, ellos tienen más experiencia.

Saber Pedagógico

Profesores

Jefes UTP



Colaborativo

- Compartir dudas ante contenidos, aprendizajes esperados y niños distintos.
- Clases más creativas al contar con estrategias metodológicas significativas para los niños.
- Más enriquecedor, las metodologías que le dan resultado a uno, ayuda a otro profesor.
- Contar con una gama mayor de metodologías distintas.
- Una práctica pedagógica enriquecida.
- Mayor facilidad para darse cuenta de los problemas de cada curso y de los alumnos que hay que apoyar para que mejoren sus aprendizajes.
- Compartir experiencias, problemáticas de aprendizaje de los alumnos y coordinarse con los profesores para ayudarlos.
- Se conoce lo que los profesores hacen y a través de sus experiencias las razones de lo que le resulta y lo que no.
- Otorga una mejor visión de la educación.
- Mejora la educación al trabajar en forma interdisciplinaria.
- Hace que el profesor esté abiertos a la crítica constructiva.
- Sentirse apoyado y con mayor seguridad.
- Los niños perciben que sus profesores trabajan con un mismo sistema y metodología y todos aportan.



- Conocimiento sólido y óptimo de su disciplina y de los cambios que se vienen en educación, dominan variadas estrategias de enseñanza pero tienen que hacerse cargo del impacto de lo que enseñan, si está siendo efectivamente aprendido, evaluar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.
- Personas abiertas a aprender, construyen aprendizajes entre profesores, no se conforman con lo que han logrado, capaces de construir algo en común, construir buenos instrumentos de evaluación, con identidad y comprometidos con los alumnos.
- Mayor preparación, mayor indagación para superar las dificultades que se presentan en el aula, confianza y ayuda mutua.

- Profesores jóvenes que se creen superiores y especialistas en sus subsectores, escuchan las sugerencias pero no las ejecutan.
- Se consideran especialista de su sector de aprendizaje y que nadie les puede refutar nada pero en el fondo se sienten solos.
- Excelente profesor, potencia a los alumnos pero a los mejores.
- Eficientes en el uso del tiempo y del logro de los productos que quieren obtener.
- Por falta de tiempo prefieren hacer sus instrumentos de evaluación solos.
- Tienen que hacer mayor esfuerzo para planificar sus clases.
- No permiten que se conozca su trabajo, no se han actualizado en las nuevas estrategias de enseñanza.
- Son débiles en la enseñanza, no saben, no hacen lo correcto, no se dan cuenta y retrasan el trabajo del establecimiento.
- Profesores dedicados a lo gremial y que quieren destacar individualmente y son competitivos.

### Saber Pedagógico

- Saben reflexionar, quieren compartir con los otros, aprender con otros profesores, con una personalidad que les lleva a trabajar en equipo.
- Extrovertidos, estudian más, se perfeccionan continuamente.
- Cierta inseguridad, necesitan confirmar sus saberes con los pares, no hay suficiente solidez en planificación, evaluación y en metodología de la enseñanza.

### Directores

- Personas que tienen una mirada de la educación funcional, no de proceso que no responde al PEI y que pueden tener mucho conocimiento pero separado de la didáctica, de la metodología de enseñanza que provoquen aprendizajes.
- No avanzan mucho en sus prácticas pedagógicas porque no se ha perfeccionado.
- No tienen retroalimentación sobre la forma en que van avanzando, son autoreferente porque considera que lo está haciendo bien, no socializa ni incorpora elementos innovadores.
- Autosuficientes, son aquellos que les cuesta más.
- Personas que se aíslan y que sus conocimientos se enmarcan en lo que ellos son.
- No obtienen buenos resultados y logros.
- Profesores que trabajan en dos escuelas.

- Actualizados en los conocimientos, aplican el Marco de la Buena Enseñanza y preocupados de que se actualice la Pauta de Evaluación de ellos.
- Socializan lo que les resulta y lo que no, sus dudas, abiertos a aprender, un saber en la sala relacionado con el desarrollo de competencias sociales, intelectuales, técnicas en sus alumnos más que enseñar un contenido.
- Un saber dinámico e interactivo por las ideas, estrategias y logros que los profesores comparten.
- Reflexionan y analizan su práctica diaria, porque los otros comparten también, implica una apertura a la innovación y a lo que se quiere conseguir.
- Fortalecido para trabajar en el aula con medidas previsoras para apoyar a los niños que no avanzan, que tienen distintos ritmos de aprendizaje y que presentan problemas disciplinarios.
- Se nota en su clase, hay una mejor relación con sus niños, comparten con sus colegas lo que les resulta y lo que no y las razones, pide ayuda.
- Valoran los beneficios que trae para el avance de los aprendizajes de los niños, logran avances en conjunto y comparten sus experiencias.

## 2. Dimensión: Condiciones organizacionales de la escuela

### 2.1 Factores facilitadores u obstaculizadores para un saber docente compartido.

Los profesores destacan como factores facilitadores para construir junto a otros docentes un saber pedagógico, el apoyo, la organización y las facilidades que otorgan los directivos escolares para la formación de grupos para el intercambio de experiencias, la preparación de la planificación conjunta de las clases y del quehacer pedagógico y que constituye una prioridad del establecimiento. Se realiza también la disposición de los profesores para trabajar en forma cooperativa, aplicar metodologías y aprender de los otros profesores.

Con respecto a lo que no facilita la construcción conjunta de un saber pedagógico es juicio de algunos directores, es el hecho de que algunos profesores no le ven el sentido a ese trabajo, al problema del tiempo que no les permite en los encuentros, compartir sus saberes, para algunos la causa de esto, está en las políticas educacionales que no consideran el tiempo para que los docentes trabajen en conjunto, compartan y sistematicen sus experiencias o se perfeccionen sin usar parte de su tiempo personal; para otros profesores, pasa por las inasistencias de los colegas a los cursos de perfeccionamiento y, por problemas de relaciones entre profesores y la falta de directrices de los directivos escolares.

Prof. Gabriel	"Aquí hay factores facilitadores por parte de UTP y dirección...hay organización de los grupos profesionales de trabajo, los GPT donde se efectúa el intercambio de experiencias y se hacen talleres con respecto de lo que se va a trabajar. La planificación personal pasa ser también una cuestión institucional, se promueve lo que yo haga con el colega y con el alumno. En la instancia de trabajo se da eso. ¿Qué dificulta? [El que] algunos sean testarudos, porque no lo entienden así, pero aquellos que si nos ponemos la camiseta realmente le toman el sentido a esto. No es una reunión de llenar papeles de hacer un plenario y listo, sino que le sacamos provecho, tomamos notas y esas notas luego son parte del quehacer pedagógico".
Prof. Viviana	"la dirección da todas las facilidades, ellos son parte de la construcción de ese saber pedagógico que en el fondo es lo que queremos para toda nuestra escuela. Creo que ahí es fundamental el trabajo de la dirección, apoyar, estar de acuerdo y trabajar porque hay que meterse en el cuento".
Prof. Anita	"en nuestros escasos momentos en que nos reunimos no llegamos a un quehacer pedagógico. Lo que sí, el colegio nos da muchas facilidades para el perfeccionamiento, pero un saber pedagógico un saber colectivo, algo sistematizado no lo tenemos y creo que es por un problema de tiempo fundamentalmente".

Prof. Jeannette	"El único factor, es el tiempo porque la disposición existe. Como grupo de docentes existe la disposición de trabajar en forma cooperativa, de aprender del otro, de aplicar las metodologías. Lo que no existe son las políticas educacionales que comprendan que necesitamos el tiempo para poder realmente aplicar un buen trabajo".
Prof. Karen	"hay pocas instancias en que el colega se pueda capacitar, por el tiempo. El otro día comentaba con una colega que había visto un reportaje de Japón, que el profesor se iba a capacitar dentro de la jornada escolar. Este año me capacite en Mediación escolar y un grupo de colegas fue a hacer un Diplomado de la Universidad de Chile, nos pagaron ese Diplomado, muy enriquecedor, pero tuvimos que sacrificar mucho tiempo personal. Los días viernes, los días sábados, dejar de compartir con la familia".
Prof. Carolina	"Los cursos de perfeccionamiento nos ayudan bastante a nosotros para el saber pedagógico y [obstáculos]...pienso que las inasistencias".
Prof. Regina	"se da poco este trabajo colaborativo para lograr un saber pedagógico y por las mismas condiciones... falta eso...mejores relaciones entre los grupos para que se logre ese saber pedagógico y que las directrices sea más firmes".

Para los jefes UTP los factores que facilitan el intercambio de saberes se refieren al dominio que tienen algunos profesores en temas específicos como didáctica, matemáticas, evaluación que abre a posibilidades de ayudas mutuas entre profesores. El perfeccionamiento continuo es otro factor que contribuye a que se dé una **"construcción más cooperativa"** entre los docentes, el cambio en la gestión de la participación en las decisiones relacionadas con los procesos educativos no sólo de los profesores sino de diversos actores de la comunidad educativa, han buscado **"instalar una prácticas"** relacionadas con el intercambio en función de mejorar los resultados escolares.

Las dificultades para que ocurra el intercambio de saberes entre profesores tienen relación con contar **"tiempo y espacio"** para ello, porque algunos docentes trabajan también en otro establecimiento. También está el hecho de que el horario que tiene para encontrarse todos los profesores del establecimiento, los encuentra muy cansados a todos.

Si bien para algunos Jefes UTP, la dificultad no radica tanto en no querer compartir su saberes, sino en los tiempos con los que realmente cuentan para ello. En cambio para otros, el problema es que no se tiene la costumbre de reflexionar, la actitud, **no es parte de la cultura**, ni de la práctica **decir voy a compartir mi saber**. Ese socializar los **hallazgos** sobre su práctica docente, metodologías exitosas, le falta a esa práctica una **mayor solidez**; existe también el **no escucharse ni valorar** los aportes que pueda hacer otro profesor. Otras dificultades tienen relación con la no aceptación de llevar a cabo los cambios propuestos por el establecimiento y por la reforma educacional: **"esas cosas son las mismas, pero con otras palabras"** y, con

ello, se establecen dos grupos de profesores los que se actualizan participando en variados perfeccionamientos y quieren avanzar y los que retardan esa posibilidad. También está la falta de liderazgo en los trabajos de grupo de profesores y, la excesiva demanda que tienen los directivos y docentes con respuestas administrativas y pedagógicas por los proyectos que han ganado para mejorar sus resultados educativos.

UTP Amanda	"facilita que aquí hay gente que sabe bastante, lo que es el dominio de la didáctica. Aquí los profesores la mayoría han salido destacados y competentes en la Evaluación Docente. Tienen bastante conocimiento los profesores. Incluso cuando hay una profesora muy buena para la Matemática, generamos talleres, ella les hace clases a las que están interesadas. Es algo informal que nace de ellos, la gente tiene esas ganas de aprender y de enriquecerse con el conocimiento del otro".	UTP Ruth	"los profesores que se perfeccionan tiene un mejor saber pedagógico y pueden hacer una construcción mas cooperativa entre los docentes. Cuando hay disposición, el tiempo que se les da para el trabajo de los docentes. Lo que dificulta es la falta de líderes para llevar este trabajo en equipo".
UTP Ana	"ahora se están integrando mas, no solo los docentes, sino a todo la comunidad educativa a participar de las decisiones. No solo hemos tenido problemas de rendimiento, la convivencia nos ha impedido tener mejores resultados por las características de nuestros alumnos. Necesitamos considerar a toda la Unidad Educativa que todos estén conscientes de lo que significa un avance del establecimiento. Para eso se requiere que todos participen en la toma de decisiones y estamos instalando unas prácticas que para nosotros han sido importantes".	UTP Ximena	"dificulta tener que adecuar espacios para reunir a todos los docentes por esta duplicidad de horarios que existen en su trabajo. Es difícil establecer trabajo en conjunto con toda la Unidad. Podemos realizar trabajo primer ciclo, segundo ciclo, enseñanza media, mañana o tarde, eso ha sido uno de los mayores impedimentos, el tema horarios. Se reúnen todos en el Consejo Administrativo que se hace de 19:00 a 22:30 de la noche. Y, a esa hora no estoy en las mejores condiciones, después de haber estado desde las 8:00 de la mañana ni tampoco los docentes".
UTP Eliana	"Los tiempos, los espacios, eso dificulta mucho la posibilidad de que el profe comparta de que traiga sus materiales, de que puedan hacer la reflexión. Cuando me toca evaluarlo para el Ministerio y aparece si ha compartido sus experiencias, uno de los indicadores del Marco de la Buena Enseñanza, es súper difícil porque el tiempo que tienen. Pasa por lo cotidiano más que por el tema del saber pedagógico. También una cuestión institucional. Vivimos eternamente para entregar papeles y cosas. Mientras que un colegio tiene más proyectos, mas cuestiones hace que sea mejor y uno va respondiendo a todo eso. Los espacios de reflexión son limitados, además tampoco tenemos la costumbre de reflexionar acerca de las cosas, una actitud que impide porque no la tienes desarrollada. No están los tiempos, no está la cultura, es difícil, cuando tu no la tienes desarrollada, decir voy a compartir mi saber pedagógico".	UTP David	"La carencia de espacios suficientes para socializar los hallazgos que haya hecho algún docente...la práctica pedagógica en términos de metodología específica que resulte exitosa. Las dificultades para sistematizar esos hallazgos también, para compartirlos y, la dificultad que hay para escucharnos y valorar los aportes que puedan hacer cada uno de los profesores. Hemos intentado, tener año a año, una jornada de intercambio de experiencias pedagógicas, pero eso no ha tenido la fuerza suficiente. Pensamos que puede facilitar la construcción de un saber pedagógico en términos de todos esos hallazgos debidamente sistematizados, ponerlos en común y compendiarlos para después poder ofrecérselos a la comunidad docente, pero falta, a esa práctica, mayor solidez".
UTP Alicia	"Dificulta el no querer un cambio pedagógico. 'No que esas cosas son las mismas, pero con otras palabras' y, aportillar los perfeccionamientos. Dificulta con la gente que no se perfecciona porque todo lo va a tirar para atrás y la gente que está estudiando trata de avanzar, hay dos corrientes".		

En el caso de los directores se destacan como dificultades para construir en forma conjunta un saber pedagógico la falta de una **cultura establecida** que de sustento a ese intercambio de saberes entre los docentes, mejorar las cargas horarias docentes, la estructuración de su trabajo, contar con espacios para esos encuentros formales, sin embargo, algunos directores señalan que algunos docentes se juntan de forma espontánea sin que haya una planificación institucional para ello, pero les han aclarado que eso no tendrá retribución económica. Para otros directores las dificultades radican en aquellos profesores con treinta años de docencia son reticentes a los cambios y a realizar perfeccionamientos que los actualicen en las modificaciones curriculares y, a innovar en su enseñanza; por otra parte, algunos directores expresan su preocupación por las fuertes demandas que realiza la autoridad educacional del municipio para que profesores y estudiantes participen en otras actividades, interrumpiendo con ello los tiempos de estudio y de intercambio entre los docentes, especialmente con respecto a los nuevos programas de estudio en que se encuentran empeñados.

Dir. Laura	“Lo que dificulta es una cultura establecida de muchísimos años que hay que modificar. Ese es el gran desafío y dentro de esta cultura no solamente el sustento teórico, filosófico, sino que también la funcionalidad de su carga horaria. Los horarios, las estructuras de trabajo, la organización y hay que innovar en ese todo”.
Dir. Eliana	“Dificulta la no existencia de un espacio exclusivo para ese trabajo y creo que facilita la disposición de los profesores, es espontáneo. Porque esa parte, casi no la trabajamos y este año menos. Me doy cuenta y con la Jefa Técnica que ese espacio tiene que existir. Ahora con la Jornada Escolar Completa se va dar dentro de su hora de contrato, porque los profesores hacen ese trabajo, pero se quedan después de la hora. Este es su horario, si usted se queda, es su responsabilidad. Esas son las instrucciones que a nosotros nos dan. Y, ellos igual se quedan. Es lo que hacen los jóvenes, en cambio los de más edad...se llevan las cosas para la casa porque se quieren ir luego”.
Dir. Carlos	“En Enseñanza Básica el equipo está consolidado porque son profesores antiguos, hay profesores que tienen 30 años de trabajo, que han hecho toda su docencia acá. Eso hace que la mirada crítica y la visión de un trabajo innovador del aula, se vea también perjudicada por lo que ellos son como docente. No están innovando, preparando, no están estudiando. Eso lleva a que sea mucho más difícil. También, el que los profesores mayores son más reticentes a cualquiera innovación porque ellos usan metodologías que sienten que les han resultado. Hay una resistencia por parte de ellos a aplicar innovaciones o simplemente no conocen los temas”.
Dir. Mercedes	“el factor tiempo y la demanda de actividades que tiene el sistema que todavía no logramos ponerlos de acuerdo porque hay muchas actividades extra escolares a nivel de comuna. Aspectos de la misma Reforma se contradicen. Uno tiene que priorizar. A pesar de eso, tenemos que estar en algunos momentos y van en contra de ciertos procedimientos que ya tenemos coordinados y a veces se tienen que interrumpir. Pero afortunadamente no es lo habitual, porque la Jornada de Reflexión esta para que el profesor se enriquezca, estudie los Programas. Profesores que tienen muchos años de servicio, tienen problema para entender ciertas cosas que son básicas para un profesor. Tiene que ver con el tiempo una Jornada extensa, tenemos 8 horas, agotadoras y que no tenemos tiempo para estudiar nuestros Programas de Estudio”.

Lo que facilita compartir un saber pedagógico entre docentes, según algunos directores, es la disposición para escucharse, tener una práctica habitual de



reflexión y autoanálisis y; contar con suficiente información sobre evaluación de los procesos de enseñanza, el desafío es por tanto, aprovechar la utilidad de esa información. Para otros directores, ayuda el que cuenten con profesores líderes que saben y manejan su sector y la evaluación de los aprendizajes. Además al participar en Programas del Ministerio de Educación como el LEM, les proporciona una instancia denominada Jornada de Reflexión que contribuye a que los docentes compartan sus saberes. No obstante tienen claro que también depende del saber que maneja el profesor, si conoce los Programas de Estudio, si hace transferencia al aula de lo que acuerdan realizar, por ello, toman medidas para organizar estos espacios de estudio, intercambio y aplicación al aula.

Dir. Javier	“Primero, la disposición de sabernos escuchar. Segundo, querer reflexionar de lo que hacemos constantemente, toda reflexión implica un autoanálisis. Los tiempos, y lo agotado del trabajo y miles de justificaciones van a plantear que no se puede realizar, sin embargo, se está dando no puedo decir que es una práctica habitual, porque todo esto comenzó hace tiempo, solamente es que hay alguien que lo gatilla hasta el final. Nosotros manejamos una gran cantidad de información. Tenemos pruebas, instrumentos, encuestas de satisfacción. Tenemos todos los elementos necesarios para poder hacer un análisis sobre nuestras prácticas, sobre lo que está pasando pero ¿cómo manejamos esa situación? ¿qué provecho? ¿qué utilidad le damos? Eso depende de la disposición que cada uno tenga, creo que se va conseguir”.
Dir. Hernán	“existen profesores que van a la vanguardia y afortunadamente esos profesores se han constituido como líderes y eso ha facilitado una enormidad para poder realizar el trabajo. Tenemos una evaluación, con este asunto del dinero SEP que viene. A diferencia de todos los otros colegios lo están haciendo los profesores, ellos han desarrollado las competencias para poderlo hacer y no hemos tenido que requerir de organismos externos para que vengan hacer lo que pueden hacer los docentes”.
Dir. Isidora	“Hay colegas que están constantemente en perfeccionamiento, por ejemplo, un colega que hace Comprensión de la Naturaleza. Hay una persona muy buena, de Matemática. Colaboran con sus colegas. También hemos intentado hacer talleres de auto perfeccionamiento docente, pero por el tiempo, es el escaso”.
Dir. Mercedes	“El LEM, es una buena estrategia que estamos teniendo en la escuela. Facilita la Jornada de Reflexión que hay para compartir su saber...Estamos avanzando, tenemos una planificación en que los profesores han participado colaborativamente, también la supervisión de aula, pero hay hartas cosas que no dependen de eso. Dependen del saber del profesor, de su experiencia, de ¿cómo la transfiere? ¿cómo conoce los Programas?...si tiene claro este y el otro. Vamos a priorizar que los profesores estudien y compartan lo que es vital, los Programas, hagan consultas con la Jefa Técnica”.

## 2.2 Inferencias preliminares

De acuerdo al diagrama n° 33, de los diversos tópicos de significado de los profesores se puede inferir que los factores que facilitan que exista un saber pedagógico construido cooperativamente entre docentes, se relaciona **por las acciones que realizan las autoridades del establecimiento** en orden a organizar el trabajo entre los docentes como consecuencia de los programas

que el Ministerio de Educación dirige de forma focalizada a los establecimientos municipales (GPT, Ley SEP, LEM) para que revisen y actualicen sus prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Por ello, su rol es dirigir las relaciones colaborativas entre docentes en torno a unos de los saberes más exigidos para alcanzar los resultados en el rendimiento como es la planificación del proceso de enseñanza del Lenguaje, las Matemáticas y Ciencias, medidos estos por el SIMCE. Este enfoque asume un carácter funcionalista, asociado al discurso de la eficacia y de la mejora escolar en el que se pone el acento en las metas organizacionales y en la búsqueda de la colaboración docente como producto de una “visión compartida” y un consenso en torno a las metas de la organización escolar y a su refuerzo por parte de los diversos estamentos y grupos y, en que el director/a lidera los procesos, los controla para el logro de la eficacia escolar y para lo que requiere de una comunidad educativa en general y una comunidad docente en particular, alineada a metas como el aumento del rendimiento escolar, el desarrollo de los aprendizajes propuestos por el currículo y, la creación de un clima de orden y disciplina, los que son el resultado de un proceso de planificación racional en que el director o equipo directivo crean las condiciones para las relaciones de colaboración en torno a estos ámbitos estratégicos (Lavié, 2009) y propenden a los apoyos necesarios para que los docentes actualicen y perfeccionen sus saberes en torno a la mejora de la gestión de los aprendizajes.

Por otra parte, aparece también pero con menor fuerza un tópico de significado que se refiere a la propia **disposición del docente** a establecer relaciones colaborativas para poner en práctica las nuevas metodologías que el establecimiento propone para mejorar sus resultados y que expresa el consenso en torno a las metas institucionales y una tensión permanente con el tiempo remunerado para llevar a cabo ese trabajo requerido por la institución escolar.

Para jefes UTP y directores uno de los factores que facilita la existencia de un saber pedagógico construido cooperativamente entre docentes es que cuentan con **profesores muy bien preparados** en diversos ámbitos del quehacer pedagógico (didáctica, matemáticas, ciencias, entre otros) y que cuentan con las **competencias para liderar a sus colegas**, trabajar con ellos en talleres compartiendo su saber pedagógico, se resalta también la disposición de los otros profesores por aprender de sus colegas.

Los factores obstaculizadores para los profesores se sitúan, en el **factor tiempo** que no hace posible que se construya un saber pedagógico, se trata de la falta de tiempo para ello, esto se entiende como el que proporciona el establecimiento y es remunerado; como causa de esto, se señala de las políticas educacionales del municipio por el conflicto que existe al reducir las horas docentes y dejarlas solo para docencia y para el consejo técnico. Para otros docentes la limitante del tiempo se refiere a impide que se perfeccionen dado que este se realiza en sus tiempos de descanso o en horarios que limita su vida familiar. Otra limitante es la **falta de perfeccionamiento** de algunos profesores que al no estar actualizados manejan un saber pedagógico ultrapasado que retrasa el trabajo colaborativo que llevan a cabo sus colegas. También se señalan como limitantes el **rechazo a compartir saberes** y trabajar de forma colaborativa entre docentes, **problemas de relaciones** entre docentes y; **ausencia de directrices** por parte del equipo de gestión del establecimiento sobre el tema.

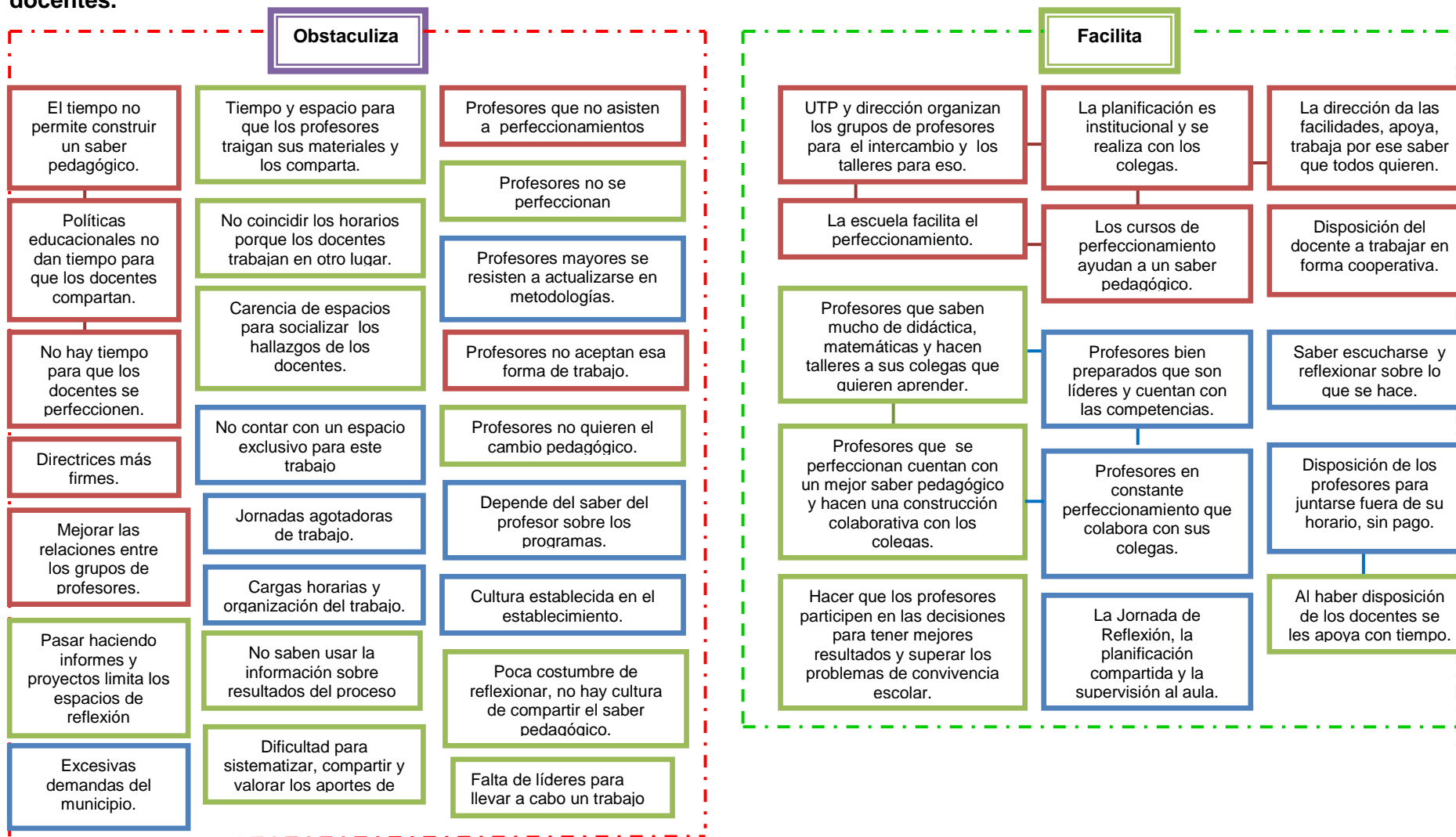
Resulta apropiado traer aquí el comentario de Fernández Enguita a propósito del tiempo escolar y la profesionalidad docente que ha llevado a que algunos maestros españoles fueran partidarios de ampliar el horario escolar, finalmente este fue incorporado con el aumento del sueldo dejando de ser voluntario y, actualmente “suspiran” por volver a la jornada matinal, continua, única; en cambio: “los maestros argentinos o chilenos lo hacen por lo que llaman escuela a tiempo completo, es decir, porque la escuela hoy matinal se amplíe a las tardes...es porque vinculan la mejora de sus condiciones laborales, en

particular la posibilidad de obtener un salario completo en un solo centro, a la prolongación de la jornada, mientras que aquí reclaman la compresión de la jornada sin alteración del salario completo que ya lo tienen” (2001:118). Expresión de la defensa de los intereses corporativos fundados en los “sagrados intereses de la educación”.

Para jefes UTP y directores uno de los factores que no ayudan y que coincide con lo expresado por los profesores, es la **falta de tiempo y de espacios** para compartir sus saberes, los directores expresan también en relación a los tiempos las agotadoras jornadas de trabajo que tienen en los establecimientos y, las dificultades que presentan la organización del trabajo escolar reflejadas en la carga horaria de cada docente; también porque algunos profesores trabajan en dos establecimientos educacionales lo que impide coordinar horarios para los encuentros entre docentes y; por la sobrecarga que tienen en los establecimientos para postular a proyectos, enviar informes sobre estos o responder a las demandas de la autoridad municipal para participar en otras actividades..

Otro factor que es reiterado por todos los actores que participan en el tema es la **reticencia de profesores mayores a actualizarse**, a introducir cambios en sus prácticas pedagógicas lo que impide el intercambio de saberes de forma colaborativa en torno a los programas de estudio. Por otra parte, también se plantea con bastante coincidencia en que la **cultura del establecimiento** no se caracteriza porque el intercambio entre profesores sea en torno a situaciones pedagógicas, no se comparte el saber pedagógico y tampoco se expresa en una sistematización y valoración del saber del otro así. Es difícil para los profesores, se señala, construir un saber a partir de la información que proviene de los datos acerca de los procesos y resultados educativos con que cuenta cada establecimiento. Por último, aparece un aspecto no abordado por los profesores y es la ausencia de profesores que lideren el compartir los saberes entre docentes.

**Diagrama nº 32: Factores que facilitan y/o dificultan la existencia de un saber pedagógico construido cooperativamente entre docentes.**



### 2.3 Posibilidad de construir saberes docentes a partir de un trabajo cooperativo.

En su gran mayoría los profesores declaran que ven factible que en sus establecimientos un avance hacia el intercambio de los saberes pedagógicos a partir de un trabajo cooperativo entre ellos, sin embargo, se observan limitantes para que ello ocurra y en la mayoría de los casos depende de **factores institucionales** tales como, organizar los horarios y lugares de forma que los profesores trabajen en conjunto de forma institucionalizada, situación que no se ve tan factible por la reducción de horarios en los contratos docentes en los municipios.

Prof. Karen "Es posible, es cuestión de ordenarse...primero [la directora] tiene que ordenar el horario, va haber esta instancia, donde podamos trabajar de forma institucionalizada. Que existan horas para que el primer y el segundo ciclo trabajen en forma colaborativa, con metas claras, vamos en vía...pero es labor de la directora".

Prof. Anita "Sería muy enriquecedor, pero necesitaríamos espacios y tiempo porque no existe y eso tendría que ser un trabajo institucionalizado formal. Lo que tenemos es bastante informal en la medida de los tiempos. Si los tiempos nos permiten, se podría y sería muy enriquecedor. Nos tendrían que aumentar al menos dos horas más de 40 a 42 pero nos van a bajar de 40 a 38. Esto es costo y beneficio. Desgraciadamente los Departamentos de Educación se fijan en el gasto, entonces si ellos nos pueden disminuir dos horas, las van a disminuir y la consecuencia pedagógica la miden ellos".

Junto a lo anterior, se señala que se requiere además, **voluntad de los profesores** para juntarse con sus colegas y esto pasa por las características de personalidad y del convencimiento de que esta forma de interacción entre profesores les haga sentido y quieran participar.

Prof. Karen "Es posible que se construya un saber pedagógico a través del trabajo colaborativo pero es una cuestión de voluntad, porque si está el lugar, el tiempo, lo que sea, también es cuestión de que cada colega quiera participar, quiera integrarse a hacer un trabajo colaborativo, depende también de las características personales de los docentes".

Prof. Viviana "es posible, están estas situaciones de individualidades todavía. Tenemos que lograr que todos los profesores, toda la comunidad escolar, todo el mundo este metido en el cuento, tenemos que encantar a esa gente que todavía no es parte de un equipo".

Prof. Regina "Creo que si...porque el trabajo colaborativo ayuda a construir ese saber pedagógico. Se ve un poco difícil pero no imposible, creo que con buena voluntad todo se puede lograr. Habría que hacerse a la idea, e ir haciendo un trabajo colaborativo".

Para otros profesores es posible pero como una señal de un proceso con un carácter de cierta obligatoriedad y normado en función de mejorar los resultados de sus estudiantes en el SIMCE para no seguir perdiendo matrícula, por ello, trabajan en forma compartida los contenidos de los Programas de

Estudio, **tenemos que hacerlo; estamos obligados o hacia allá vamos todos** y, expresiones como, es fundamental que **estemos todos en el carrito**.

Prof. Carolina	“Las condiciones se dan...nos organizamos de manera de ordenar todos los contenidos de los Programas...y eso lo hicimos por cursos paralelos en todas las asignaturas...es para mejorar los aprendizajes. Dentro de nuestras planificaciones tenemos que incluir otras asignatura no solamente trabajo con Lenguaje, además con estos proyectos que tenemos anexos al Programa, la lectura silenciosa, tengas la asignatura que tengas, ahí hay un trabajo colaborativo porque todos tenemos que hacerlo”
Prof. Gabriel	“Estamos obligados, está la idea de trabajar colaborativamente y funcionamos, tenemos un grado de presión por parte de la entidad directiva a nivel comunal...hay que mejorar el puntaje del alumnado y para eso hay que hacer un trabajo de unión”.
Prof. Viviana	“porque como equipo funcionamos, queremos y tenemos un objetivo claro en común. Se va ir más rápido que si cada cual tiene su propio objetivo...y hacia allá vamos todos, enfocamos todas nuestras energías, el trabajo colaborativo es fundamental que estemos todos en el carrito”.

Para otros profesores, es posible más que por las iniciativas del Ministerio de Educación para mejorar la calidad de la educación porque los docentes se miran críticamente, se apuesta al vínculo e historia que tiene su escuela con las familias del lugar y sus hijos y, al que los propios profesores tengan interés e intención de hacerlo, ven posible combinar el aporte que pueden hacer los profesores jóvenes en el conocimiento de la teoría y los antiguos con su experiencia, como profesores buscan construir un saber pedagógico que aporte identidad y construya nuevos procesos.

Prof. Jeannette	“porque cuando hay una identificación con el entorno, identificación con los niños, hay una historia...y la gente joven que trae la teoría, se puede aprender de la práctica del otro. Sí se puede construir, indudable, hay interés, hay intención.”
Prof. Jeannette	“Se intenta [se refiere al trabajo colaborativo entre profesores]...se dan palos de ciegos...algo se construye. Creo que están haciendo un piso, una de las cosas del SNED y que no me interesa en absoluto. Le tengo mucho miedo porque al final es para aniquilar la educación estatal, pero creo que se intenta unificar criterios...se intenta hacer un trabajo cooperativo para tener una propia identidad, construir procesos nuevos”.

Los jefes UTP ven posible que se construya un saber pedagógico a partir de un trabajo colaborativo entre sus profesores porque cuentan con **instancias** como el tiempo y el espacio para encontrarse, el apoyo de la dirección, en algunos casos. Al igual que los profesores se hace referencia a espacios que están institucionalizadas como reuniones, consejos técnicos, talleres y otros. También destacan la actitud o disposición para trabajar de esa forma, superar los conflictos que han tenido por cambio de dirección y por la reducción de las horas en los contratos docentes, por generar disposición y convencimiento que

esa es una buena forma de trabajo y; por sentir orgullo de ser una escuela que tiene una identidad propia y es referente para el resto de las escuelas del municipio.

El saber que van construyendo de forma conjunta se refiere a compartir experiencias sobre los avances en los aprendizajes, lo que va dando resultado en los diferentes subsectores, sobre la forma de trabajar en el aula, eso va **agrandando su saber pedagógico**; por otra parte, se comenta también al contar con la asesoría de una universidad aprendieron a construir un saber sobre cómo trabajar pedagógicamente un ciclo completo en matemáticas lo que les ha hecho **ordenarse y asimilarlo como equipo de trabajo**, entender la forma en que **se debe enseñar para obtener mejores resultados**.

UTP Eliana	"Por lo menos ya tienen espacio, el tiempo, la actitud, las ganas, hay varios elementos de manera que en algún minuto uno puede estar trabajando, tirando la talla...te sientas, piensas...sucede eso en los espacios de reuniones".
UTP Ximena	"La disposición de dirección, la apertura de la dirección y mis ganas de hacer cosas. Falta como reitero, el tiempo".
UTP Amanda	"Es posible, en ese camino estamos, pero es lento porque tenemos que estar todos convencidos de lo que estamos haciendo y el que no está convencido hay que convencerlo de que ese es el camino correcto...estamos en una etapa de calma porque fue mucho el conflicto por este cambio de dirección. Estamos en un proceso de mayor conocimiento y en esa idea de construir algo en conjunto porque a todos nos interesa mejorar, esta escuela tiene una imagen frente a la comunidad: ser una buena escuela. Nos caracterizamos por tener una identidad no como otro tipo de colegios, vamos más a la vanguardia. Aquí se generan proyectos y después esos proyectos son copiados a nivel comunal y eso es lo que unifica a todo el personal".
UTP Ruth	"comparten las experiencias, los avances, los aprendizajes de los niños, lo que va resultando. Entonces ese saber pedagógico va creciendo en los diferentes subsectores. Van buscando como van haciendo su labor en el aula... se va construyendo un saber pedagógico. Han demostrado que cuando hacen su trabajo en equipo, ellos pueden fundamentar su trabajo pedagógico. Van aprendiendo más del trabajo que están haciendo en el aula. Todos los equipos que se han conformado, realizan buenos trabajos y eso también va agrandando su saber pedagógico".
UTP Eliana	"Hemos estado dos años con la USACH trabajando las técnicas y los procedimientos para poder entender cómo enseñar las Matemáticas. Ha sido un trabajo arduo de las profesoras, desde kínder hasta cuarto básico...ahí se construye un saber pedagógico, se metió en la disciplina específicamente, en un eje del Programa. Voy ordenando, asimilando como equipo de trabajo. Puedo tomar una decisión y decir así lo tengo que enseñar, así lo tengo que hacer. Diría que ese está dando y después de dos años de trabajo también se puede dar en el segundo ciclo también...porque eso ha ayudado a ellos a entender cómo se debe enseñar para obtener mejores resultados"

Si bien es posible, otros jefes UTP expresan que existen ciertas condiciones que son requisito para que se dé esa construcción colectiva de saberes docentes, constituirse en un **propósito institucional**, en una estrategia conocida por todo el establecimiento para mejorar los resultados de los aprendizajes, controlando todas las dimensiones relacionadas con su instalación: los espacios, protocolos para el funcionamiento, mecanismos para



sistematizar el conocimiento que va surgiendo y hacerle seguimiento y evaluarlo. Para otros, se necesitan lineamientos, metas generales en torno al subsector de aprendizaje y a las estrategias didácticas que se usen para la enseñanza. Mayor espacio y tiempo para los temas técnicos y no distraer a los profesores con demandas de su participación en actividades o informes del municipio. Junto con eso, es necesaria la **voluntad y compromiso** de todos, dado que todos los profesores necesitan mayores herramientas para realizar bien su trabajo, por tanto, se señala que es necesario **capitalizar** el aporte y saber de cada profesor para hacer una construcción colaborativa.

TP David	“Es posible, pero definiéndolo como un como un propósito institucional, usarlo como una estrategia que tuviera una significación para todo el colegio donde todos estuviéramos al tanto. Es una de las necesidades que tenemos y que podría contribuir a los mejoramientos de los aprendizajes porque nos llevaría hacer todos los esfuerzos para tratar de controlar todas aquellas variables que pudieran incidir en su instalación o en su fortalecimiento, como por ejemplo, asegurar los espacios, generar protocolo, algunas herramientas para sistematizar el conocimiento que se vaya construyendo, difundirlo, monitoreando, evaluando el proceso...con todos esos dispositivos si los tenemos asumidos como un desafío institucional la construcción de un saber pedagógico...tiene más posibilidades, pero pasa también por la buena voluntad y por el compromiso de todos. Si todos estamos convencidos de que necesitamos ir capitalizando el aporte y el saber de cada uno de ellos y haciendo una construcción colaborativa. Es posible porque los profesores tienen interés por contar con más herramientas que les permita realizar bien su trabajo. Cada persona quiere hacer bien su trabajo y si ve algún medio o forma o algo que les permite contar con mas herramientas es posible”
UTP Ximena	“Es nuestra tarea pendiente en el establecimiento no solo nosotros sino que todos deberíamos tener lineamientos comunes, no que cada un trabajo de acuerdo a su experiencia... utilice metodologías de acuerdo como volví a mi casa y como vine. Creo que toda la Unidad Educativa, [debe] unir los lineamientos generales del Subsector, disciplina, técnicamente comunes. Estamos con algunas falencias... en esta construcción colectiva. No hemos sido capaces de dar metas generales de cómo debemos realizar nuestra práctica, a partir de toda la experiencia que cada uno ha recolectado”.
UTP Alicia	“Mientras nosotros estimulemos y demos más espacio de reflexión nos dediquemos más a lo técnico. Tenemos dos horas para lo técnico y una hora para informar sobre un trabajo que hay que entregar, entonces se me disminuyo el tiempo. Cuando toca lo técnico...si dedico esas dos horas a hacer unos Planes de Acción por el LEM, entonces me dicen que obstaculiza. Lo voy a dejar calendarizado para que nadie me interrumpa porque eso necesitamos nosotros”.

Los directores lo ven posible situándose en un tiempo de futuro próximo, comentan los caminos incipientes que han ido haciendo para abrir los espacios para el encuentro entre docentes muchos de ellos normados por los proyectos en los que participan, las instancias de reflexión, los talleres, las reuniones técnicas y, fundamentalmente lo ven como una buena alternativa para mejorar los resultados de sus establecimientos, no perder matrícula y atender de manera conjunta a las problemáticas que se les plantean la trabajar con niños y jóvenes provenientes de familias de alta vulnerabilidad social. **Tenemos que ser un colegio bueno**, es el mandato y la convicción que buscan consensuar

**obtendríamos mayores resultados y con un eje claramente señalado: aquí todos construimos.** La dificultad principal es el tiempo nuevamente. Un requisito además del tiempo, es la disposición de los profesores para compartir con otros profesores teniendo un eje claro de aportar para mejorar los procesos educativos y sus resultados.

Dir. Hernán	“Los profesores van aportando en alguna forma en todo cuanto existe en los momentos de reflexión. Tienen una visión muy clara de lo que lo que se pretende en todo lo que es la parte educacional. Eso lo va enriqueciendo y va fortaleciendo a la Unidad. Porque está muy sedimentada esa parte de que nosotros tenemos que ser un colegio bueno. Trabajando en este sector con este tipo de niños que son nuestros alumnos, con ellos tenemos que trabajar y desarrollar competencias. Ese saber pedagógico se tiene que construir, y no se puede construir en una oficina para que una persona después lo dé a conocer. Eso tiene que nacer de la reflexión docente. Pero nos vemos atrapados en lo que es el tiempo. Quisiéramos tener a los profesores, todos los días reflexionando en base a las practicas que están teniendo a diario con los alumnos con dificultades, que se pudiera realizar un trabajo de paralelos, un trabajo de niveles pero son tantas las cosas que nos dificultan eso”.	Dir. Javier	“Si construyo con el otro, crezco. El otro me puede aportar a mí... pero la medida que estoy dispuesto. A través del otro, construyo y obviamente en una práctica pedagógica o del conocimiento, esto mismo del aprendizaje se puede ir perfeccionando en relación que comparto con el otro mi experiencia. Lo que estamos tratando de hacer está en función de lo mismo. Le planteaba a los coordinadores de nivel, vuelvan a ser coordinadores de ciclos, a generar los tiempos y los espacios centrados en el saber pedagógico. El próximo año las Reuniones Técnicas Pedagógicas las empiezan a dirigir los mismos docentes. Estamos en función de construir el equipo, con un objetivo y con un eje claramente señalado: aquí todos construimos”.
Dir. Mercedes	“principalmente porque intercambian, se va profundizando, se va viendo que es lo prioritario y que es lo que necesitan aprender los niños para ir coordinando desde primero básico hacia arriba. Por lo tanto, el profesor tiene que conversar con el profesor de cuarto de quinto, ver donde llegaron, donde tenemos que llegar nosotros ¿que está más débil? para volverlo a tomar e ir viendo todo lo que se pase este en el Programa. Lo que pasa que el equipo directivo es muy positivo y siempre trata de alguna manera ver las cosas así, entonces nosotros con esa motivación, tenemos que enganchar a los profes, para que sigamos trabajando en ese contexto, colaborativamente en función de los niños, y para tener los resultados que nos piden”.	Dir. Eliana	“obtendríamos mayores resultados, en realidad no debiera ni que nombrar los resultados en primer lugar, pero como nos tienen presionados...creo que en primer lugar tiene que estar la relación entre los profes, porque...se facilita las relaciones entre ellos, se van conociendo más. Dentro del corto rato de recreo, casi no tienen interacción y si hacemos consejos, reuniones, tienen que estar atentos a la reunión, si son talleres de trabajo...teniendo ese espacio y distribuido por sub sectores, ellos pueden hacer un trabajo...con una buena distribución del tiempo”.
Dir. Laura	“Indudablemente, sí se puede construir un saber pedagógico porque cuando la Unidad Educativa logra despertar, sacudirse un poco de esta modorra...se abre a la experiencia...El colegio tiene una estructura, tiene una cultura y en esta misión nueva que tenemos...creo que los profesores se han ido abriendo, han ido conociendo esta diferencia, tratando de entender que hay una postura y una mirada distinta hoy día. Es factible que se haga, tiene que ver con reorganizarse, con mirarse”.	Dir. Isidora	“porque hay una disposición por lo menos en el trabajo, hay una buena disposición de los colegas a aprender, a estar más al día de todo lo que ocurre en la educación, se puede construir un saber pedagógico a través del trabajo cooperativo. Lo único que nos dificulta un poco para hacer posible este trabajo, es el tiempo, porque los colegas están dispuestos hacer un trabajo cooperativo. Buscando todas las alternativas. Uno trata que se realice, a lo mejor no en un 100% pero se trata de que todos participen y que todos estemos en nuestro trabajo”.
Dir. Carlos	“Se puede hacer el andamiaje completo, ir probando metodologías, avanzando y se puede crear una historia colectiva de trabajo curricular en este caso, que permita crear una nueva forma de trabajo. Pero con dificultades. Los profesores del área municipal, no todos,		

pero un porcentaje alto, les interesa cumplir fundamentalmente el tiempo que tienen que estar en el colegio, existe poca disposición a entregar más por parte de ellos hacia el aprendizaje por una cultura que viene de siempre. También está el problema de que hasta hace un tiempo, los alumnos aprendieran o no, daba lo mismo, que los alumnos se fueran o se quedaran, daba lo mismo. Pero hoy, el panorama ha cambiado, ellos se dan cuenta que hay grandes exigencias, que hay procesos de gestión, que está el SIMCE, que los alumnos se van y que realmente los colegios se cierran y siento que eso les da susto también”.

#### 2.4 Valoración de un saber docente colaborativo.

Construir un saber pedagógico de forma colaborativa entre docentes tiene para todos una alta valoración que se expresa por fuertes demandas que tienen hoy profesores y directivos de renovar la enseñanza y atender con estrategias para que los estudiantes alcancen los aprendizajes declarados en el currículo de enseñanza básica y por los problemas que presentan los estudiantes que provienen de contextos vulnerables. Los profesores se ven exigidos a cambiar las clases y a buscar diversas estrategias dado que los estudiantes no están tan dispuestos a permanecer muchas horas sentados, escuchando al profesor/a y tomando notas, por tanto, el tipo de saber que tendrían que compartir es en torno a unidades de aprendizaje integradas por varios subsectores, se percibe en ello, una solución para reforzar los aprendizajes de los estudiantes a partir del trabajo conjunto de todos los profesores. Para algunos profesores la razón de construir ese saber colaborativamente tiene un fundamento valorico: se vive con otros y que se trabaja con otros y, como testimonio y referencia para sus alumnos como se vive en la sociedad al observar las relaciones de ayuda mutua y de colaboración que se proporcionan sus profesores.

Prof.  
Gabriel

“Es de suma importancia...estamos insertos en una comunidad que pide más. Una comunidad que demanda que el profesor deje de ser el profesor aburrido que toma un plumón que se para en la pizarra y habla y escribe y ellos toman nota... La clase están pidiendo mucho más que eso. Aquí se ha planteado la idea de que podríamos hacer unidades interdisciplinarias. Por lo menos, dos o tres, ojala mas Sectores...es de suma importancia de una vez por todas, descubrir que vivimos en familia y que vivimos en conjunto”.

Prof. Carolina	"Es un trabajo constructivo y beneficioso para los alumnos y es importante para mejorar nuestros aprendizajes".
Prof. Jeannette	"Lo más relevante es que los alumnos no aprenden de la palabra, sino de hechos y el niño si no entiende que él es parte de una sociedad no aprendió nada. Cuando él ve que su profesor, es un unificador, colaborador, solidario, entonces de allí parte su proceso de enfrentar la vida sobre todo, en estos sectores que son más de privados culturalmente, socialmente y económicamente. Creo que sus elementos familiares no les permiten conocer lo que es la comunidad, en la búsqueda de algo positivo, común. Si ven a sus profesores unidos, contentos, pienso que para ellos, además que corresponde, es nuestra obligación entregarles un lugar que ellos se sientan parte de una comunidad no parte de un espacio físico".

El saber pedagógico adquiere también un valor especial para los docentes porque sería construido por ellos mismos y no por una persona externa. Es un saber que se construye con los que conocen la realidad de la escuela y de sus estudiantes, **"tendría nuestro sello"**, como algo que cada uno ha ayudado a construir. También la experiencia de haber sido ayudado por los colegas al inicio de la docencia demuestra el valor que tiene colaborar en ideas y estrategias metodológicas para el aula y apoyar de esa manera el aprendizaje de los niños.

Prof. Viviana	"Una gran importancia, porque está hecho por todos nosotros, ha sido todo un equipo de gente. Sabemos la realidad de la escuela, cómo llegar, qué hacer. Así que para mí es importantísimo y es fundamental que sea así. No que venga desde otra parte y me digan: 'usted tiene que hacer esto porque creemos que es lo lógico'. La cosa tiene que partir desde la base, nosotros somos la base".
Prof. Anita	"Todo lo que uno construye...es lo mismo que los niños, si construyen su aprendizaje lo aprendido no se les va olvidar. Si nosotros en conjunto somos capaces de crear una instancia, donde podamos construir este saber pedagógico en forma consensuada con la participación de todos, eso se queda. Es de alta importancia. Lo otro sería que se impusieran y eso impuesto es mientras nos están mirando".
Prof. Regina	"tendría nuestro sello, nuestro valor, entonces tendría como el orgullo de ser el saber que uno ha ayudado a construir. Una forma en que todos los profesores [seamos] mas unidos. Sería como el sueño de lograr eso bien y llegar a realizarlo, a concretarlo".
Prof. Karen	"he aprendido de muchos colegas, si me hubiese quedado solo con las herramientas entregadas por la universidad no hubiese sido tan provecho para mí y para mis niños. Es necesario, tratar de que, este trabajo colaborativo, se vuelque al aula. Nos demos ideas, actividades, diferentes estrategias metodológicas, es un plus. Recibes un montón de información de metodologías que uno puede utilizar en el aula y sacarle provecho a eso para que después se note en el trabajo que hacemos con los niños".

El saber pedagógico que se va construyendo de forma colaborativa entre profesores, recibe por parte de los jefes de UTP una importante valoración también porque se percibe como una **deuda institucional** a la cual se va a responder proporcionándoles espacios y tiempos dentro de su jornada laboral para intercambiar sobre temas curriculares. También es de alto valor porque ese saber se legitima con la participación y con la apropiación que hacen de este, con su aplicación y evaluación que es realizada por los mismos docentes. Esto también es visto como una ventaja, como algo a partir de lo cual se

pueden hacer proyectos para ello, permite además que se dirijan a mejorar los resultados de los estudiantes porque los profesores estarán más involucrados.

Por otra parte, también al trabajar juntos en procesos de planificación y construir ideas sobre cómo hacer, se estaría asumiendo la responsabilidad de llevarlos a cabo. Es valioso también porque aumenta el crecimiento profesional al recibir la aprobación o no de los pares, se enfrentan las debilidades y fortalezas que se tienen en el proceso de enseñanza. Se señala que es necesario distinguir que no es lo mismo hacer un trabajo en equipo que cooperativo y que además es preciso preparar a las personas que van a dirigir ese tipo de trabajo para que cada docente exprese su saber y lo mejor de su experiencia y, en esto tienen un rol importante los directivos.

UTP Ximena	"Lo creo factible, las condiciones están dadas, las voluntades están, y lo siento una necesidad. Los profesores están solicitando como a gritos eso. Sentémonos a conversar de otras cosas, a lo curricular se refiere. Intercambiamos experiencias, pongámonos de acuerdo. Esa es nuestra deuda como directivos o técnicos. Ahora se va a poder realizar, con esta asignación de tiempo claro y establecido, no adecuándonos a las condiciones, a tener que pedir permiso a la Dirección Provincial como para hacer cambios de jornada y poder así desarrollar alguna actividad. La importancia es vital sobre todo en pro del mejoramiento de los aprendizajes, tiene directa relación con el mejoramiento de las prácticas y de los aprendizajes".
UTP David	"si es construido colaborativamente hay una legitimación por ese saber de todos los que han participado. Hay una mayor apropiación de ese saber por parte de los docentes que han participado, tiene una alta importancia".
UTP Alicia	"se potencia por ellos mismos y va ser aplicado acá y va ser evaluado por ellos mismos, va ser aplicado, evaluado y potenciado, positivo".
UTP Ana	"Es fundamental, muy importante, porque ellos tienen claro cuáles son las falencias de nuestros alumnos que son bastantes y si ellos se proponen elaborar un proyecto o algún plan o algún programa como para trabajarlos con los alumnos y lograr los rendimientos que nosotros esperamos, pienso que es factible. No es lo mismo que cuando se les da algo listo y que ellos lo apliquen. Hasta el momento se les daban muchas cosas listas y muchas veces no las hacían, no se obtenían buenos resultados porque ellos no habían sido participes. Si ellos son participes de un proyecto pienso que si tendrían buenos resultados".
UTP Eliana	"Siento que ahí hay una responsabilidad de ellos. Y, una sentirse participe de un equipo y responsable de eso que se construyó y logro mayor cohesión con esa idea. Una idea desde afuera ellos la pueden mirar, pueden comprometerse o no pero en cambio, cuando yo construyo algo con otro, ya estoy comprometido desde el momento que entre a construir algo. ... cuando estaban ellos construyendo la planificación de orden, ellos ya se estaban comprometiendo con esa idea, porque ya sabían que tenían que hacerlo".
UTP Amanda	"Suma importancia porque uno como profesor siempre tiene fortalezas y debilidades por lo tanto, el trabajo en equipo, puede ir potenciando todo lo que es fortaleza y, mis debilidades las puedo ir mejorando. Pero si trabajo en forma aislada no puedo recibir una crítica de mis pares, por lo tanto, me convengo que estoy súper bien y no avanzo. Sin embargo, cuando tu trabajas en equipo esta esa situación de que tu recibes la aprobación o desaprobación de tus pares, en el fondo de esa manera existe el espíritu de crecimiento profesional".
UTP Ruth	"Es lo más importante, por mi experiencia como docente en el aula... empecé a aprender que es lo que hago bien, quiero hacer mejor cada día, en que me equivoco, porque soy capaz de enfrentar con mis pares en un trabajo cooperativo cuales son mis fortalezas y mis debilidades. Sabemos hacer un trabajo colaborativo bien. También nos falta aprender, porque no es lo mismo hacer un trabajo en equipo que un trabajo cooperativo...falta eso, cómo dirigirlo mejor para que todas las personas del equipo puedan mostrar mejor lo que saben y sacar la mejor fortaleza de cada docente. Ahí hay un

gran trabajo para los equipos directivos”.

Los directores valoran mucho, a su vez, la construcción de un saber pedagógico realizado en forma cooperativa por parte de los profesores, sin embargo, destacan que no es algo que sea parte de la cultura de los establecimientos municipales, alertan de una cierta apatía a realizar otras acciones más allá de sus clases. Con el enfoque de un saber construido colaborativamente se trataría de un nuevo paradigma que consiste en generar una **nueva forma de trabajo**, un estilo que **le da sentido** e identidad al establecimiento, **una forma de abordar** el desafío que les plantea el **SIMCE** de hacer que sus estudiantes con serios vacíos en Lenguaje y Matemática mejoren sus resultados y para ello, la **estrategia** sería trabajar en conjunto en torno a los saberes pedagógicos relacionados con los diferentes sectores para potenciar los aprendizajes de los niños. De cierta forma, se trata de una respuesta organizativa en orden a apoyar la gestión directiva y mejorar los resultados de la unidad educativa, teniendo en cuenta las fortalezas del equipo de profesores y reconociendo que algunos colaboran y otro no. Tiene el beneficio de que mejora las prácticas pedagógicas de los docentes lo que trae beneficios para los niños, se establece una cultura basada en mejorar los aprendizajes, un mejor saber y una mejor enseñanza.

Dir. Laura	“en los colegios municipales, los profesores han tenido como... voy, cumplo mi horario, hago mi trabajo, punto, lo hago muy bien y soy una regía profesora. Esta otra mirada, es otro paradigma que ya no es un trabajo administrativo, no es que vengo al colegio a cumplir un horario, sino que tengo una misión tiene que ver con provocar algo en la medida que me uno con el otro, vamos a potenciar y generar una estructura de trabajo, una forma, un estilo que le va a dar vida y sentido a la Unidad Educativa y que va a transformar en un saber pedagógico construido que le da identidad al colegio, que le da vida, que le da fuerza. Se convierte realmente en un proceso, y no se transforma solamente en un quehacer sino en un proceso en el que soy parte. Comenzamos a conversar cómo los distintos sectores iban a potenciar un trabajo de habilidades que los niños no tienen, pensando en que tienen un SIMCE a corto plazo. Eso que se empieza armar y empieza a tener sentido y unidad, va generando saberes, el profesor se da cuenta que el niño no es un pedacito de Matemática, de Lenguaje, de Tecnología, es un todo”.
Dir. Eliana	“puedo ser la directora pero no saco nada si estoy aislada y mi personal no está trabajando en equipo, en forma cooperativa, eso me facilita a mi gestión, que ellos estén trabajando unidos, porque si ellos esta son islas... ¿qué le interesa a uno que es amante de la educación? Que esto surja, en realidad, somos una familia”.
Dir. Mercedes	“Toda la importancia porque todos nos vamos a subir a ese carro...conversando, dialogando, viendo lo que pasa aquí, lo que pasa haya. ¿Cómo podemos insertar este Plan de Acción? ¿Cómo transformar estos niños no lectores y tenerlos leyendo el próximo año? Ir aprovechando todas las fortalezas del equipo en función de todas las motivaciones, intereses. Hay más compromisos de unos que de otros, eso también hay que decirlo. Hay gente que es súper colaboradora y otra no”.

Dir. Isidora	“creo que la importancia es que los niños sean los más favorecidos en este sentido, porque si estamos en un trabajo cooperativo, va ser posible mejorar mis prácticas pedagógicas, a lo mejor no lo voy hacer tan solitario y también voy a saber en qué estoy fallando, entonces lo únicos que van a ganar son los niños”	Dir. Hernán	“eso nos hace que nosotros crezcamos como colegio que estemos a la vanguardia en educación, y es todo pues todo lo que nosotros necesitamos para que el colegio entregue buenos resultados, entonces es la máxima importancia...como institución”.
Dir. Javier	“Tiene la importancia de un saber que está hecho en función de todos, cuenta con la experiencia de todos y debe ser mucho más objetivo que algo propio. Siempre toda construcción tiene un grado de objetividad mayor que lo individual, entonces eso se valora mucho más. Es un poco lo que he tratado de respetar ciertas situaciones que vienen de antes que tienen consenso, por lo tanto, algunas de esas cosas hemos tratado de conservar y tratar de seguir produciendo y, de a poco, introducir los cambios para lograr lo que uno quiere”.	Dir. Carlos	“crea una cultura de aprendizaje, es lo más importante, ya no importa quién se vaya o quien se quede. Está instalada la cultura de aprendizaje y se mantiene. Crea además, más confianza, mejor saber, mejor enseñanza para las dos partes: para el docente como para el alumno”.

## 2.5 Inferencias preliminares

Tal como se puede apreciar en el diagrama n°34 y 35, los argumentos para los profesores que avalarían la posibilidad de construir un saber pedagógico basado en relaciones de colaboración entre los docentes se centran en lo **institucional**: la dirección debe organizar, plantear las metas y proveer los tiempos docentes y el espacio regulado para que ocurra o, recae en la autoridad municipal la responsabilidad de que esto no se pueda dar por haber disminuido las horas en los contratos docentes para actividades no relacionadas con la docencia; por otra parte, los argumentos institucionales se refieren a que es posible porque desde del establecimiento se señalan los objetivos que tienen que alcanzar, asume un carácter de obligatoriedad **“hacia allá vamos todos”**, **“estamos obligados”** a buscar los medios (planificar en conjunto) para mejorar los resultados en el SIMCE. Visión que recoge la comprensión de los centros educativos como encaminados al logro de un fin implícito o impuesto desde el exterior y a un cierto rechazo a la autonomía profesional dado que puede significar mayor responsabilidad, incertidumbre y riesgo de error (Fernández Enguita, 2001).

Al igual que los profesores los jefes UTP, indican que proporcionarles los espacios, la existencia de un buen ambiente en las reuniones que organizan para ello, la buena disposición de la dirección y UTP para que esto ocurra y sus

orientaciones técnicas. El que los profesores trabajen de esa forma hace posible que **“agranden su saber”** al compartir sobre los avances que van teniendo los niños en sus aprendizajes. Estas son las dimensiones institucionales que favorecen, sin embargo, también expresan la falta de tiempo u horarios para que los profesores puedan tener una mayor dedicación a ello y no contar con metas y orientaciones técnicas comunes como debilidad en la gestión directiva. Por otra parte, también está presente una cierta obligatoriedad en que esto debe ocurrir porque existe un saber en Matemáticas dirigido al Primer Ciclo para que mejore su rendimiento en ese sector de aprendizaje porque los profesores contaron con una asesoría externa de una universidad que los preparo. Asimismo, se expresa que esto tiene que ocurrir en la medida que sea con un propósito institucional y en los que se **“controlen los dispositivos para que esto ocurra”**.

Para los directores si bien hay una buena disposición para compartir los saberes entre los profesores, sin embargo, la dificultad es la falta de tiempo para llevar a cabo esa práctica, están **“entrampados”** y sin poder compartir y reflexionar sobre sus saberes. La obligatoriedad viene dada por la **“nueva cultura”** que tiene el establecimiento y que les lleva a organizarse de otra forma con los profesores y, porque es un desafío que se han propuesto de mejorar los resultados escolares y para ello tienen que “enganchan” a los profesores para que trabajen colaborativamente en torno a esos saberes.

Otro tipo de argumentos acerca de la posibilidad de que los profesores compartan sus saberes de forma colaborativa y que entiendo que existen las condiciones para que esto ocurra en los establecimientos se relaciona con la disposición de los **“sujetos”**, es decir, es posible siempre y cuando exista voluntad de participar, integrarse y de **“hacerse a la idea”** a esta forma de trabajo entre docentes. Para directores y jefes UTP tiene que haber disposición de los profesores a compartir su saber pedagógico ya que **“aquí todos tenemos que construir”** y dejar atrás la “cultura del profesor municipal” que cumple su horario y se va, situación que estaría cambiando porque **“los profesores están asustados”** por la creciente baja en la matrícula en los



establecimientos municipales ante los magros resultados obtenidos en las pruebas del SIMCE. Para otros, se ve lenta esta posibilidad de intercambio debido a que hay que convencerlos del **“camino correcto: mejorar la escuela”**.

Otra ámbito de la argumentación, si bien es mencionada solo por algunos profesores, se sitúa en lo que hemos denominado razones referidas a la comunidad: hay una historia común con los niños, sus familias y la comuna y; compartir los saberes entre profesores ayuda a construir la identidad de la escuela y a pensar juntos nuevos procesos.

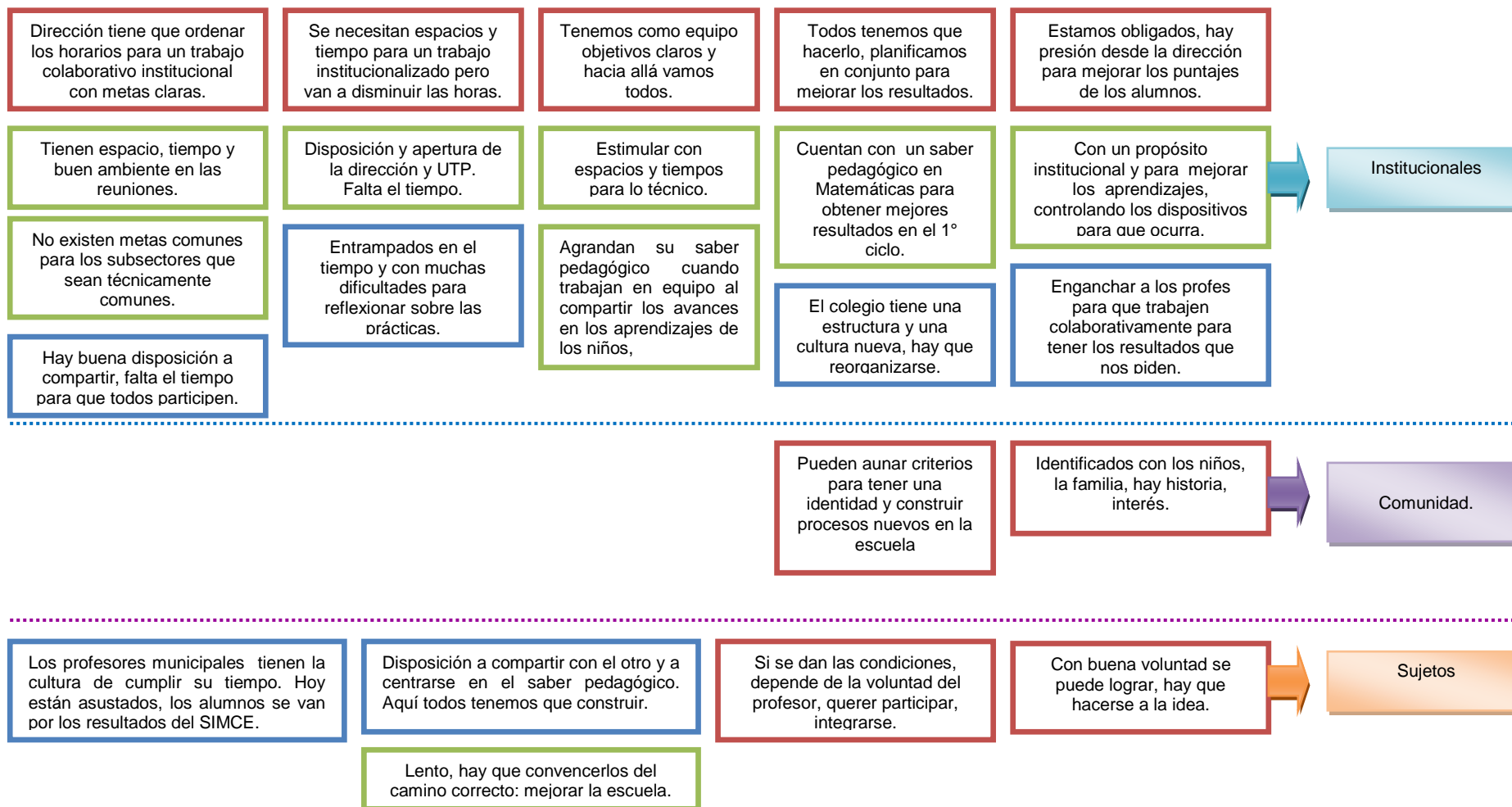
Por otra parte, con respecto a la valoración que se le otorga al saber pedagógico construido de forma colaborativa, de acuerdo al diagrama n° 36, se puede apreciar que estos corresponden a dos tipos: los que se refieren a los profesores y aquellos que corresponden a los aprendizajes de los estudiantes y su relación con los resultados que obtiene la escuela.

Para los profesores, se relaciona con el valor que adquiere el saber pedagógico construido entre docentes: tiene el sello de algo propio, construido desde la base, no viene de fuera, no es impuesto y por tanto queda, es el resultado de quienes mejor conocen la escuela, lleva a sentirse orgullosos porque han concretado algo, de forma consensuada, se produce un intercambio de saberes en estrategias y metodologías de enseñanza que luego se ven reflejadas en el trabajo de aula con los niños. En el caso de los UTP también para ellos, a diferencia de los directores, el saber pedagógico que los docentes construyen adquiere valor porque conlleva un crecimiento profesional porque los pares aprueban o desaprueban o se perciben las fortalezas y debilidades que cada docente tiene en sus saberes, pero indican que esto hay que dirigirlo y es una responsabilidad de la dirección contribuir a que los docentes aprendan a expresar sus saberes y a compartirlos, además tiene el valor de que se legitima entre ellos y son ellos los responsables de ponerlos en práctica y evaluarlos. Un solo director se refiere a este ámbito como valoración del saber expresando que construirse con la experiencia de todos es más objetivo lo que quiere decir que es parte de todos.

Con respecto a la valoración otorgada y que se relaciona con los aprendizajes de los estudiantes, los profesores expresan que trae beneficios para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, contribuye a dar respuesta al desafío que tienen hoy los profesores se dejar atrás clases solo de pizarrón y tiza que la comunidad reclama como **“aburridas”** para lo cual la respuesta es abordar de forma conjunta las planificaciones intersectoriales. Los directores expresan una mayor frecuencia de expresarse en este ámbito, subrayando que el valor se encuentra en que es **tarea de todos** buscar la forma de dar respuesta a los desafíos que tienen como escuela de **mejorar los resultados** de sus estudiantes en el SIMCE, hacerla crecer en términos de no perder la matrícula al convertirla en una buena escuela en la que establece la **cultura del aprendizaje**, dejando atrás una concepción de la función docente meramente administrativa en que se hacen las clases, se cumple el horario y el docente se va.

Mejoran las prácticas pedagógicas del docente al intercambiar con sus colegas porque descubre lo que no está haciendo bien y aprende desde el intercambio con otros docentes y, contribuye a la gestión directiva de sacar la escuela adelante, asociándose esto a un desafío que se vive como familia. Para los jefes UTP, el valor radica en que al ser un saber que construyen entre profesores en relación a mejorar los rendimientos lo van a llevar a cabo, existe un mayor compromiso a diferencia de que antes no lo hacían porque venía de fuera (MINEDUC, organismos asesores como universidades y consultoras), especialmente en relación a la planificación entre sectores y subsectores de aprendizaje y; se está cumpliendo con los profesores que solicitaban ante las exigencias de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes reflejado en los resultados SIMCE, contar con horario, espacios y directrices para ese trabajo conjunto. Un único profesor hace referencia a una valoración asociada al ejemplo que los profesores que trabajan de forma cooperativa transmiten a sus estudiantes en lo que significa ser parte de una comunidad proporcionándoles por venir de contextos sociales en que hay vacío en esto, una oportunidad para que enseñarles a vivir con otros.

**Diagrama nº 33: Argumentos acerca de la posibilidad de contar con un saber pedagógico construido colaborativamente entre profesores**



**Diagrama nº 34: Razones de la valoración del saber pedagógico construido en forma colaborativa entre docentes**



### 3. Dimensión: Relación entre enseñanza y trabajo individual o en equipo de los profesores.

En otra línea de indagación, se buscaba conocer si había alguna relación entre la forma de interacción entre los profesores y la tendencia hacia una cierta forma de enseñanza de carácter tradicional o más bien innovadora y como se puede observar en la tabla n°91 para la mayor parte de profesores, jefes UTP y directores existe esa relación.

**Tabla n° 93: Relación entre trabajo individual y enseñanza tradicional y relación entre trabajo colaborativo docente y enseñanza innovadora.**

Sujetos	Trabajo individual docente y enseñanza tradicional	Trabajo colaborativo docente y enseñanza innovadora	No existe relación
Profesores	6	-	1
Jefes UTP	5	-	2
Directores	7	-	-
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>-</b>	<b>3</b>

Para los profesores la relación entre enseñanza tradicional y el trabajo individual se expresa en la concepción histórica de un rol docente que se sólo restringe al proceso de enseñanza en la sala sin relacionarse con otros profesores y que es el resultados de menores demandas a la educación de parte de la sociedad y de procesos educativos menos complejos pero que en la actualidad requieren del trabajo colaborativo para obtener los resultados esperados, no solo por la escuela sino por las demandas a nivel de país de avanzar hacia una mayor educación de calidad en el sector municipal. Comprensión reflejada por Fernández Enguita (2001) acerca de la despreocupación que sentían las escuelas primarias anteriores a las reformas educacionales actuales ante el fracaso escolar de sus estudiantes lo que se atribuía a las características de estos dado que la enseñanza que era igual para todos.

Si bien se reconoce que actualmente se requiere de un trabajo más cooperativo entre los profesores y referido a una enseñanza innovadora no queda claro en qué consistiría esta, se la vincula a responsabilizarse de las

metas que tiene la educación municipal, a incorporar tecnologías a la enseñanza cosa que no hacen los profesores más antiguos y a hacer que los niños investiguen sobre los temas de enseñanza.

Prof. Gabriel	"La enseñanza tradicional, siempre estuvo sujeta a un profesor que siempre hacía todo. Había un individualismo que para un momento fue muy bueno, pero eso debe quedar como parte de la historia. Ahora los resultados pasan por trabajar colaborativamente. Son demasiadas cosas que se me van a escapar...pero si estoy escuchando a mi colega de Matemáticas, a mi colega de Música y veo lo que ellos están haciendo...tomo de mis experiencias y tomo de lo que hacen, obviamente va a ver una mejor calidad en la educación".
Prof. Karen	"Los colegas más antiguos tienen mucha experiencia en la labor colaborativa pero creo que les falta algunas herramientas para abordar estas nuevas metodologías y conocer nuevas metodologías....creo que colegas que son más individualistas también van por ese lado que tienen una enseñanza más tradicional y coincidentemente pasan hacer profesores de segundo ciclo".
Prof. Anita	"Trabajé por muchos años en forma individual. Tenía mi isla y como la mayoría que llevamos 30 años. La reforma partió en el año 97- 98, por supuesto, nos resistimos muchos al cambio. Llevamos trabajando años de una manera y esa forma de trabajar me llevaba a hacer un profesor muy solitario. Cuando comenzamos a ver cambios en donde los PPF aportaban bastante, nos llevó al trabajo en equipo. El trabajo individual ya no me servía, correspondía al método tradicional. Es por eso que creo que el trabajo en equipo tiene que ver absolutamente con la enseñanza innovadora y la enseñanza tradicional con el trabajo individual".
Prof. Carolina	"Hay bastante cambio con respecto a la enseñanza tradicional porque nosotros antiguamente recibíamos conocimientos, ahora los niños tienen que investigar mucho. Se trabaja en equipo y además la tecnología también, tenemos otros medios para hacer una clase innovadora...más en los ramos técnicos: Tecnología, Artísticas, Artes visuales".
Prof. Regina	"La tradicional era como más individual... la tendencia ahora que en equipo, es por eso, que el aporte que pueda hacer cada persona... más innovadora, más enriquecedora, serían mayores los aprendizajes con los alumnos, porque todos se ayudan".
Prof. Viviana	"El profesor antiguo, tradicional, tiene tendencia a ser más individual. Soy profesora antigua pero mi asignatura no me permite ser tan individualista porque siempre estoy hablando...con los otros.... Muchos años de experiencia está acostumbrado a trabajar solo y le cuesta trabajar en equipo...por el temor que digan a este profesor está obsoleto o está pasado de moda, mira como enseña...el profesor nuevo viene con esa mentalidad de trabajo colaborativo, pero igual vienen egoístas".

Los jefes UTP también tienen la percepción de que existe una relación entre enseñanza tradicional y trabajo individual ya que una enseñanza innovadora requiere de abordar diferentes perspectivas para la enseñanza, con distintas estrategias metodológicas, análisis, búsqueda de recursos. En algunos casos la innovación se asocia a preparar a los estudiantes para la prueba SIMCE de Lenguaje, se trata más bien de una estrategia para mejorar los resultados escolares.

UTP Ximena	"aquellos docentes que están más encasillados en una enseñanza tradicional son justamente los que realizan un trabajo más individual. La relación entre enseñanza tradicional y trabajo individual y de enseñanza innovadora y trabajo colaborativo se da en la práctica. [Se refiere a innovación] Abordar desde diferentes perspectivas un mismo aprendizaje esperado con distintas	UTP Ruth	"se da en los docentes antiguos una enseñanza tradicional. Ahí está el escollo...porque cuesta sacarlos de esa enseñanza tradicional. Una enseñanza innovadora requiere de una planificación, de una organización, de la búsqueda
------------	---	----------	---

estrategias metodológicas...los profesores de Lenguaje que estaban muy enfocados a mejorar su Sector. Tenemos varias iniciativas...confeccionar un tipo de preguntas, hacia donde debemos dirigir las respuestas de los alumnos, ha sido un intercambio de conocimientos y un aprendizaje para todos”.

de sus recursos, de análisis, requiere de tantos factores que el docente tiene que estar más preparado”.

De acuerdo a los jefes UTP una de las barreras que se presentan para la innovación que se expresa en los cambios pedagógicos propuestos por la reforma educacional las presentan los profesores mayores que mantienen un sistema de trabajo individualista y tradicional y que insisten en que les ha resultado durante muchos años esa forma de enseñar por ello, no quieren innovar, no obstante, algunos de ellos se ven obligados a cambiar su forma de enseñanza porque los niños han cambiado y perciben las consecuencias que les trae no estar actualizados.

La enseñanza innovadora se asocia por tanto, a cambios en el sistema de enseñanza (niños distintos, actividades breves, lúdicas, planificaciones claras en los procesos de inicio, desarrollo y cierre, a realizar cambios en la distribución del mobiliario de la sala, a usar la tecnología) y; al intercambio de las experiencias exitosas, a proporcionarse sugerencias y, a abrirse a un saber nuevo, a considerar que existen otras posibilidades de llevar a cabo las actividades para que los alumnos aprendan.

UTP Amanda “la enseñanza tradicional era más individualista el profesor trabajaba solo y de hecho creía que lo sabía todo y que nadie le podía aportar en su trabajo. El trabajo colaborativo ha ido entrando y es parte del trabajo pedagógico. No podemos negarnos a este otro sistema. Hay gente tan mayor, estaban acostumbrados a otro sistema de trabajo y les ha costado mucho este tema. Pensar que la reforma lleva hartos añitos...entonces cuando hablamos de cualquier innovación surge de inmediato esta barrera”.

UTP Alicia “las personas que somos más antiguas: ‘que yo aprendí así’, ‘que yo enseñé así’, ‘siempre me ha resultado, por eso yo no cambio, yo no voy a innovar’. Pero los ha *pillado* la maquina porque se han dado cuenta que si van a innovar, porque los niños son distintos ahora, no son los mismos niños de antes. Tiene que perfeccionarse, actividades más cortas y lúdicas estos niños son de periodos cortos de atención entonces la gente que se quedó en el pasado es la que está sufriendo las consecuencias. En la actualidad tú tienes que perfeccionarte, tienes que estudiar. La misma planificación, tienes que tener claro el inicio, el desarrollo y el cierre”.

UTP Ana “trabaja tradicionalmente el que trabaja solo. No ha cambiado su esquema de trabajo su estructura sigue siendo la misma...parte de la sala o sea la forma, típica de una sala de clases todos hacia al frente que no cambia la estructura del mobiliario, la misma metodología que utiliza. En cambio los colegas que están participando en el perfeccionamiento, se atreven a hacer cambios en sus salas, a utilizar la tecnología, se ve un cambio en ese sentido. Porque ellos comparten, se cuentan las experiencias exitosas que han tenido. Nosotros damos la opción de que ellos puedan contarse la experiencia o dar sugerencias de actividades que le han resultado. El hecho de que compartan mas, les permite abrirse más al saber, al darse cuenta de que hay otras posibilidades. Le han perdido un poco el miedo a lo que es la tecnología porque ha costado mucho que la utilicen...”.

Los directores coinciden totalmente en que existe relación entre los tipos de enseñanza y las formas de trabajo entre profesores, distinguen una consecuencia de un trabajo individual, la repetición de las prácticas, **lo mismo de lo mismo**, pero actualmente, señalan se está ante un nuevo escenario: niños diferentes a los de antes, cambios en la forma de enseñar, un nuevo **predicado: tienen que hacerlo, se van a tener que sumar**. Así lo demuestran la variedad de perfeccionamientos que hay para los docentes, hoy la innovación en la forma de enseñar es un requisito, los profesores con años de servicio si no se perfeccionan quedan atrás.

Por otra parte, el trabajo colaborativo tiene ciertas bondades para los docentes según observan los directores: les permite **darse cuenta**, reflexionar acerca de lo que otros están haciendo en el aula para resolver los problemas de aprendizaje que se les plantean con sus estudiantes, mejorar sus propias prácticas pedagógicas y a modificarlas en función de las metas que se propone como docente, planificar en equipo, observar sus clases entre ellos y analizarlas críticamente, cambiar las metodologías y, asumir el cambio o la innovación como un desafío grupal. La innovación se asocia al enfoque constructivista en la concepción de aprendizaje y a la búsqueda de que estos sean significativos para los alumnos.

Dir. Javier	"el trabajo individual nos lleva a repetir las mismas prácticas que han sido habituales en el tiempo y que no han dado resultado y la seguimos practicando...sin tener la necesidad de innovar. Pero si estoy con mis pares y me dicen voy hacer tal actividad, a mi me invitan a mejorar lo que ya había hecho, porque inevitablemente voy hacer una comparación y que no va ir tanto en función del resultado del producto que haga sino, por una cosa de iniciativa propia: 'mis colegas están haciendo esto, tal vez, si pruebo esto'. Es una invitación indirecta a que me planteé mis practicas pedagógicas y que las trate de modificar en función de lo que quiera conseguir, sin embargo el trabajo individual no permite esa reflexión si no que es lo mismo de lo mismo, dio resultado fue efectivo para que modificar".
Dir. Carlos	"la relación que se sostiene lógicamente en el trabajo cooperativo, obtienen mayores frutos. Si se plantea el desafío grupal...vamos hacer innovación y vamos a trabajar buscando nuevas formulas que es lo que normalmente se está predicando".
Dir. Hernán	"Ese profesor va estar enseñando, esas temáticas que a lo mejor han dado resultados a través del tiempo pero es importante la innovación porque está hablando del cambio que nosotros tenemos que asumir. No estarían todos estos perfeccionamientos que hay. El profesor que se titulo hace 20 años y que no se perfecciono nunca más, ese profesor es tradicionalista, ese profesor que se quedó con lo que le enseñó en algún momento la misma universidad no está aplicando una enseñanza innovadora. Los que no están acorde a...la innovación, van a tener que sumarse a lo que están haciendo los otros. Lo que hacemos acá: planifican en equipo las actividades, tienen que hacerlo y eso lo toman desde el punto de vista de la innovación".



Dir. Laura "Los profesores estén aplicando el programa LEM que los hace compartir mucho analizar, mirarse las clases, criticarse. Habla de este trabajo colaborativo: cómo vamos innovando, cambiando las metodologías. El profesor ha ido entendiendo tanto en el Lenguaje como en las Matemáticas. Un profesor antiguamente te dijera que el niño de primero básico... no importa que no comprendiera cuando leía... no era necesaria la comprensión lectora... hoy día, un profesor sabe que el proceso de comprensión es indispensable desde que nace la guagua. La mayor innovación es el cambio, la mirada distinta que tiene hoy en día el profesor en la sala de clases; debe considerar y aceptar que los niños aprenden de manera distinta, los niños tienen estilos de aprendizaje diferentes... y, por lo tanto, sus niveles de desempeño son diferentes, tiene que proveerles distintas experiencias a los distintos niños para producir aprendizajes, eso ya es innovar".

Dir. Eliana "en el trabajo colaborativo estamos más en el constructivismo donde los aprendizajes tienen que ser más significativos, trabajar distintas estrategias, el trabajo en equipo. Uno se va dando cuenta que tiene mayores resultados y que facilita mayormente el trabajo del docente. Porque si trabajamos el constructivismo y hacer un aprendizaje significativo utilizamos distintas estrategias. Por lo tanto, hay que ser innovador. Nosotros tenemos que incentivar la creatividad: este aprendizaje no se está logrando, a ver cómo lo puedo hacer, lo voy a enseñar de otra forma".

En el caso de que se observa que no hay relación entre los tipos de enseñanza y la forma de trabajo de los docentes para una profesora la explicación de esto es porque ese discurso se trata de una **parafernalia** moderna, innovadora y cooperativa y, asocia la enseñanza tradicional al olvido y falta de respeto a la tradición que traen las familias, del pueblo y de la comuna; cuestiona la definición de tradicional como asociada al uso de tecnologías cuando estas ya son parte del diario vivir de los estudiantes y sus familias. Se trata de discursos provenientes de las reformas educacionales que preconizan la innovación que después rechazan con otra reforma y desconocen elementos de la tradición y de la historia del docente ante cada grupo humano. Expresión de la resistencia de algunos profesores al cambio independiente de su contenido y de quien venga se traduce en hostilidad hacia las autoridades externas, la dirección y los colegas que presentan apertura a nuevas iniciativas y tienen disposición a participar (Fernández Enguita, 2001).

Prof. Jeannette "clarita la división, tradicional e individual. Y, no es así. Hay un planteamiento que yo estoy en contra. Justamente de toda la parafernalia moderna e innovadora y cooperativa. No es tan así. Cuando tú vuelves a respetar el entorno y los aprendizajes que ha traído cada una de las familias, cuando reconoces la tradición de este pueblo, la tradición de esta comuna... las tradiciones la hacen los pueblos y las personas de escasos recursos, es así. Nunca creí que fuera tradicional individual".

Prof. Jeannette "la innovación frente al uso de la tecnología... los aprendizajes audiovisuales son más dinámicos ¿tal vez? Pregúntate... que tan innovadores pueden ser hoy, si para ellos ya es algo habitual porque en estos sectores de

Prof. Jeannette "No entiendo a que se refiere a lo tradicional ¿que no usan la tecnología? Discutámoslo, ahí está el problema, plantear lo innovador como cooperativo y no creo que sea efectivo... porque en mis 30 años de docencia he escuchado no sé cuantas reformas. Esta sí que es 'la papa' y, después pasan 5 años y te dicen: 'no sirvió'. Ahora viene esta innovación. ¡Mentira señores! Nada es absoluto!".

Prof. Jeannette "es innovador porque aprendo del otro, indudable, me traspasa los conocimientos y puedo aplicar de este y de este otro. Pero, cuidado como se tome, porque también hay elementos tradicionales que

bajos recursos todos tienen computadores, todos tienen esos tremendos plasmas, ¿es innovador tener eso? Estoy con la modernidad...pero no hay libros y a los libros le llamamos tradición...".

son interesantes porque la historia de cada docente frente a un grupo humano también es distinta y personal".

Para los jefes UTP que no ven que exista una asociación entre enseñanza tradicional e innovadora y tipo de trabajo docente, es porque pueden darse todas las combinaciones posibles y por tanto, no explican, por tanto que sea la consecuencia de una forma de trabajo o de una concepción de la enseñanza. No identifican con claridad las características del saber que construyen bajo una u otra modalidad más bien se refieren a la forma en que trabajan con los niños en la sala: individual o en forma cooperativa o con una mayor o menor dinamicidad.

UTP David "No sé qué tan directa puede ser la relación porque hay profesores que tienen métodos tradicionales y también trabajan colaborativamente y al revés. Sería difícil relacionar el tipo de metodología tradicional con el tipo de trabajo que ellos realizan porque hay profesores que tienen una metodología de trabajo con los niños más dinámica más participativa en grupos pero también desarrollan su trabajo en forma individual".

UTP Eliana "Hay clases más innovadoras que uno asocia a trabajo en equipo, al constructivismo y que no necesariamente van relacionadas. Porque una clase innovadora puede ser también unida con aquello tradicional, individual...porque es cierto que uno aprende cooperativamente, pero después de eso es un trabajo individual. No es tan tajante la división. Por ejemplo, en una clase japonesa el profe hace una clase estupenda, es tradicional están todos sentados uno de tras del otro. El profe está dirigiendo la actividad pero es tremendamente innovadora por el planteamiento que él hace de la clase del proceso que sigue el aprendiz".

#### 4. Dimensión: Formación inicial docente y estilos de trabajo entre profesores.

La percepción de los docentes se basa en la experiencia con estudiantes de Pedagogía que han realizado la práctica en sus establecimientos, en este sentido varía desde aquellos que no tienen conocimiento de las características de su formación y que por tanto, se define de forma genérica como un **beneficio** para los alumnos y para la **construcción de saberes** por parte de los profesores.

Prof. Regina "La formación tendría que darle el valor que corresponde al trabajo colaborativo desde la formación del profesor porque va a llegar con esa mentalidad...la importancia de ese trabajo, de todos los beneficios que va aportar para el aprendizaje de los alumnos...para la construcción de los saberes".

Los profesores de aquellas escuelas que han contado con estudiantes de Pedagogía en práctica, afirman que ya vienen con una experiencia de trabajo colaborativo y con una disposición de indagar, integrarse y relacionarse con los otros profesores, cuentan con una formación basada en el trabajo con otros, de trabajo de grupo y de contacto social, dispuestos a **entregar y recibir**, el énfasis lo ponen más bien en la necesidad de que sepan **manejo de grupo** con los alumnos, fortalecer la voluntad y una buena convivencia con otros profesores para **sacar provecho de su rol como docente**, se ve la necesidad de formarlos éticamente en la responsabilidad de su rol formador con los niños, diferencia que marca la formación del profesor nuevo del antiguo: **vienen preparados para instruir y con otros conocimientos pero sin afecto**.

Prof. Anita	“Los chiquillos que vienen aquí a hacer practica, en la parte de trabajo colaborativo no tienen problema, son muy llanos y preguntan, se integran con facilidad.... en la parte colaborativa vienen con eso. Es una cosa más social, porque todo su trabajo, sus estudios todo es muy grupal, entonces no les cuesta integrarse. Pero encuentro que están débiles en el manejo de grupo, a lo mejor porque los chiquillos de acá son muy especiales. Si tú no estás atento o no pones las reglas muy claras, los niños se te escapan...por la ventana”.
Prof. Karen	“Los estudiantes que están recién ejerciendo son los que tienen más esa voluntad de trabajar en forma cooperativa, vienen como dispuestos a entregar y a recibir...es fundamental trabajar en forma cooperativa para una buena formación docente. [Intencionar] La parte de convivencia, de voluntad y que trabajando de forma colaborativa uno le puede sacar provecho de su rol como docente”.
Prof. Viviana	“la ética porque a estos <i>lolitos</i> les falta más dedicación. Porque son más jóvenes...andan con los términos de ahora...si al niño le va mal: ‘este cabro aquí, este cabro acá’. Los profesores de ahora vienen con otras carencias, con respecto al profesor antiguo, es ese trato con el niño, trato como de piel que tiene el profesor antiguo. Esta nueva generación de profesores, son distintos, vienen solamente dispuestos a entregar, a instruir, los veo menos afectivos con respecto a los profesores antiguos. Vienen a lo mejor con otros conocimientos, otras características aunque por ahí también viene con sus fallas... para mí el profesor es un formador”.

Para otros profesores los estudiantes de Pedagogía no saben trabajar en forma colaborativa, vienen con **teoría** acerca de los momentos en el desarrollo de la clase, planificaciones **“al día”**, preparados para hacer proyectos, formar comisiones de trabajo, manejo de autores, etc., pero sin acogida a los niños, sin manejo de grupo en sala, sin saber qué hacer cuando un niño se cae y se hace una herida, no saben que **ser docente con niños, no algo técnico**.

Son individualistas, cada uno con su planificación, sin compartirlas y crear juntos actividades que luego se puedan intercambiar para observar los efectos que tiene su enseñanza con los alumnos.

Prof. Jeannette	“No me gusta, porque, es teoría y teoría. No saben trabajar en forma colaborativa. Porque hoy día la sociedad no es colaborativa...así está todo. Son bastante más <i>light</i> . Falta de práctica...ese niño está sufriendo, necesita cobijo, necesita, acogida a eso me refiero, pero no, es que tú tienes tus planificaciones al día, eso sí lo saben muy bien. Hacen sus clases con inicio, desarrollo y término. ¡Mira qué interesante! Me rió, porque yo no hago ni inicio, ni desarrollo ni termino: ¡hago clases! Te hablan mucho del Vygotsky y no sé cuantito...te dan cátedras y todo. Hay que plantear un proyecto, una comisión, y eso lo saben perfecto muy bien, chiquillos <i>capos</i> en eso, <i>capísimos</i> . Pero se cae un chiquillo y no tienen idea que hacer. Creo que falta eso, que entiendan lo que es ser docente con niños, no algo técnico. Con ideas de hacer cosas en colectivo pero basados en papeles. No tienen manejo de grupo”.
Prof. Gabriel	“Me he dado cuenta que los alumnos son individualistas, vienen con sus ideas, con...ese ego que traen muy alto. Debiera promoverse el trabajo colaborativo. Si va a haber un grupo de práctica de cuatro alumnos las planificaciones debieran ser una para todos y que las actividades que se propongan sean intercambiables entre ellos cosa que a la segunda clase tenga un set de actividades que le permitan acceder a un mejor dominio y a producir un efecto en la enseñanza de aprendizaje, el cual a veces no se produce”.

En el caso de los jefes UTP observan que los estudiantes que hacen prácticas, intercambian y colaboran, saben cómo hacerlo, trabajan en equipo, tienen disposición para compartir sus conocimientos de acuerdo a los objetivos del establecimiento, sin embargo, señalan es necesario que sus saberes se dirijan hacia lo disciplinario, al currículo, a la didáctica y a la evaluación para potenciar en esas áreas los saberes que van a compartir. Junto a ello, se subraya también fortalecer la vocación de maestro que le hará tener buen trato con sus alumnos y poner **corazón** para trabajar con los niños. Señalan que el origen de esta tendencia de venir con un enfoque más colaborativo entre docentes proviene de la reforma curricular que puso ese foco en la forma de interactuar los docentes con los Programas de Estudio y entre ellos.

Se entiende como el ir todos a la par con las mismas unidades y los mismos contenidos, superando con ello, así se interpreta, la competencia entre profesores y cursos y avanzando hacia una mayor calidad de la educación. No obstante, piensan que en la formación de los profesores se tiene que intencionar el manejo de grupo y tratar con la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, ser empáticos y no descalificarlos, con una preparación psicológica para trabajar en ambientes sociales vulnerables. Para los que cuentan con una formación orientada a la colaboración entre pares, se ve necesario reforzar el contenido de ese trabajo, hacer visible el tipo de trabajo que se lleva a cabo, eso requiere seguimiento y evaluación por parte de la jefatura técnica.

UTP Amanda	<p>“los nuevos que han llegado son más colaborativos, son profesores que trabajan más en equipo y que tienen una disposición enorme para compartir sus conocimientos en beneficio de los objetivos de la escuela. Hay que intencionar que el profesor tenga mucho conocimiento de todas las áreas, conocimiento elevado de todos los contenidos que tiene que trabajar, mucho conocimiento de didáctica, evaluación que es una debilidad enorme y potenciar el tema del trabajo en equipo en educación. No hay avance si no se trabaja en equipo. Hay que aclararle muy bien a lo que van, porque este es un tema netamente educacional. El profesor que tiene vocación va a trabajar bien, va a trabajar en equipo, va a trabajar siempre en beneficio de sus alumnos, va a tener un buen trato con sus alumnos porque va estar feliz de lo que está haciendo. No puedo entender que haya gente que no pone corazón en lo que hace, en el fondo para enseñar no es solamente saber mucho si no hay que poner todo tu ser para trabajar con los niños y eso se logra solo con vocación”.</p>
UTP Alicia	<p>“colaborativo desde que empezamos con la Reforma Curricular, se tuvo que quebrar esa parte tan individual, cada uno, islas. Tratamos de que todos vayan en la misma unidad, con los mismos contenidos. Entonces ya no se produce esa rivalidad que había antiguamente, ir ellos perfeccionándose, trabajando en equipo, vamos a la par queremos que todos los niños tenga calidad en la educación...pero vienen con debilidades, manejo de grupo...trabajar con distintos tipos de niños. Conocer estilos de aprendizajes, no todos aprenden en un mismo ritmo. Un profesor tiene que saber muy bien, tienen que cerciorarse de que todos los niños aprendan. Tienen que tener esa visión, ser empáticos, motivadores, crear un clima agradable en la sala, escuchar no descalificar. Tiene que ser una persona, muy preparada psicológicamente para trabajar con niños, porque los niños no son maquinas, no son herramientas. La cultura de los niños están bajita acá, los niños no hablan como nosotros. Los profes dicen ‘este niño es un grosero’. No se ponen en que podemos moldear a ese niño, cambiarle su vocabulario y no ir al choque. A este niño lo descalificamos porque lo vemos mas abandonado en la parte social, sobre todo las personas que vienen a escuelas municipales tiene que ser con un perfil muy especial, mucha comprensión, mucho dinamismo mucha creatividad, no cualquiera puede ser profesor en este ámbito”.</p>
UTP Ruth	<p>“Todos los docentes nuevos que han llegado vienen con una formación, con un trabajo cooperativo. Cuando le hablas de un trabajo cooperativo, de un trabajo en equipo saben de lo que estás hablando y tienen una disposición saben cómo hacerlo, no hay problemas en esa parte. Hay que empezar a explicar más de lo que es un trabajo cooperativo, a lo mejor reforzar más el trabajo que se ha hecho con los docentes que ellos puedan demostrar como lo están haciendo porque aquí hay trabajos en equipo hecho [por] los docentes y uno no alcanza a visualizar bien que es lo que están haciendo por los tiempos que hay. También hay que intencionar mas las visitas que uno tiene con ellos, compartir mas el que está pasando, como lo están haciendo, evaluar, hacer un seguimiento”.</p>

Aquellos que consideran que los estudiantes de Pedagogía no llegan con una orientación clara con respecto al estilo de relación entre colegas, comentan que los observan flexibles en su forma de trabajo entre colegas y salvo por alguna característica de personalidad, están abiertos a buscar instancias para un trabajo conjunto, sin embargo, ven necesario que en la formación docente, se intencione la entrega de algunos referentes y herramientas para compartir, ser sistemáticos en ese proceso y, profesional **establecer con precisión cuáles son sus saberes** cómo los organiza, presenta y comparte con otros. Se ve como parte de lo que se hace en el establecimiento y por tanto, constituye una demanda institucional **es nuestra meta que todos participen de ese sistema porque pensamos que es el mejor**, se trata de una estrategia para abordar las demandas del proceso de enseñanza **van a tener una mayor gama de estrategias para poder recurrir cuando las necesiten, van a tener más**

**apoyo, en cambio solo, es como difícil** y van a lograr que los alumnos aprendan más.

Aquellos jefes UTP que piensan que es relativo el enfoque que traen los estudiantes en práctica, es porque este depende de la malla curricular de cada universidad e instituto o ya sea, si se trata de una universidad pública o privada. Observan que los que estudian Pedagogía en jornada vespertina, por ser más adultos, son más colaborativos entre ellos, si bien deben manejar los temas curriculares y las didácticas de cada subsector, los centros de formación de profesores tendrían que intencionar más no solo la preparación disciplinar sino la formación valórica, su capacidad de relacionarse con otros, de entenderlos, de no desentenderse de los problemas humanos que tienen sus alumnos y, asumir un rol formador, prepararlos para mediar en las relaciones y en la convivencia escolar, atender a lo humano.

UTP David	"No veo una orientación clara hacia uno u otro estilo de trabajo. Bastante flexible, veo una oportunidad, depende cómo se estructure la organización. Se nota flexibilidad en que...salvo en algunos casos, por una cuestión de carácter, de formación...hay flexibilidad y búsqueda de instancias de trabajo en conjunto. [Intencionar] Principalmente algunos modelos, herramientas, formas, para sistematizar el trabajo y para poder compartirlo de manera más efectiva. Entregar las herramientas para generar en ellos, oportunidades para compartir con los demás, de ser más sistemáticos, también, profesionales en el sentido de hacerse cargo de sus saberes y compartir, de poder establecer con precisión cuáles son sus saberes, como los organiza, presenta y comparte".
UTP Ana	"Se dan los dos casos. Por las características de los profesores... cooperativo, se está dando más ahora eso. Pretendemos incluirlos a todos, esa es nuestra meta que todos participen de ese sistema porque pensamos que es el mejor. [En la formación] Indicarles cuales son las ventajas de trabajar de esa manera, habría que hacerles ver que en todo sentido eso es positivo, se enriquecen como profesionales y a la vez, logramos que nuestros alumnos aprendan mas, porque ellos van a tener una mayor gama de estrategias para poder recurrir cuando las necesiten, van a tener más apoyo, en cambio solo, es como difícil".
UTP Eliana	"Notas en un profesor los sellos de lo que está propiciando la universidad y cuál es la malla curricular que tienen. Los estudiantes de la Universidad X, me sorprenden, sobre todo los mayores, los que estudian vespertino, tienen la madurez que dan los años y una formación que es mucho más colaborativa entre ellos. Propician este trabajo con otros. Diría que hay otros estudiantes de otras universidades que se sienten más desposeídos. Se tiene que intencionar algo que ni siquiera está presente en los programas... [si bien] los temas disciplinares son importantes que aprendan y las didácticas de cada subsector...pero hay un tema que traspasa eso, tiene que ver con el tema valórico, con las relaciones entre las personas. No pueden enseñar una disciplina desapegada del tema cultural, de relación con otros. Hay profes [de la universidad] que son muy caperuzos en los aspectos disciplinarios pero enseñan a los estudiantes que ellos pueden ser meros transmisores de conocimiento más que formadores. Es distinto decir a un profesor, escucho mucho pero no soy psicólogo, no soy esto, no soy lo otro, entonces ese rol de profesor queda muy enmarcado en el tema disciplinar y no queda enmarcado en la formación humana. Es necesaria la mediación de los alumnos, la mediación de los docentes. Hay temas de convivencia escolar que se han ido poniendo en los colegios. Hay un tema ausente de las mallas curriculares que tiene que ver con un tema de formación de las personas. Hay una cultura que se comenzó a desarrollar que tiene total desapego al tema humano. Expresando que nosotros no hemos sido capaces de trabajar en el tema humano con ellos. Hay instituciones universitarias que siguen sacando profesores que no sirven para este sistema porque no le han dado las competencias en las áreas que necesitan ellos. No sirven porque la sociedad cambió, la forma de trabajo con los niños es distinta. Pasa por una mirada distinta, por la reflexión acerca de mi trabajo, de lo que estoy haciendo, pasa del como me instalo frente a este curso que tiene estas necesidades, a estos niños que están solos, a estos niños que tienen una carencia de afecto, hay una cuestión con el tema humano".
UTP	"noto que las universidades estatales todavía tienen como muy arraigado el concepto del trabajo individual

Ximena a diferencia de lo que he podido percibir de la universidad privada que se trabaja más en forma grupal o colaborativamente...trabajan en los mismos niveles, intercambian experiencias, estrategias sobre todo, en cuanto a convivencia, es uno de los temas más sensibles para los practicantes, más que el dominio de su especialidad... ¿cómo afrontar situaciones? No es una relación fácil para un estudiante que está recién empezando. La mayoría viene de una universidad que no le ha dado mucha importancia, no se les ha formado en lo que es el trabajo colaborativo. Esa es mi percepción, creo en la práctica es en donde se aprende a trabajar colaborativamente”.

La tendencia preponderante en los directores apunta a que las universidades forman de manera individualista a los futuros profesores, esos son los que ellos observan tanto en sus prácticas profesionales o cuando llegan a trabajar recién titulados, el origen de esto, lo tiene un enfoque teórico en la formación de maestros, con marcado acento individualista, con ausencia de preparación práctica para relacionarse con otros colegas y entender los requerimientos que tienen en aspectos formales, el foco lo ponen más bien en el desarrollo de competencias lo que crea una forma de relacionarse competitiva con los otros profesores. Junto con esto, se señala que existe un cierto **recelo** por cuidar el trabajo lo que no hace posible la apertura hacia los demás profesores, es la cultura que lleva a eso: **estamos en una sociedad competitiva que más colaborativa**. Por ello, se pone el acento en que la formación tiene que poner énfasis en experiencias prácticas colaborativas para resolver problemas pedagógicos, como aprender del otro, eso no se da, **por la misma dinámica de la universidad, no hay cosa más individualista que la universidad**. Se trata de construir conocimiento sobre el aprendizaje, un saber del hacer pedagógico, de construir con otros, de romper con ese **todo el mundo está acostumbrado a que se le diga qué hacer**, a generar capacidades profesionales de mayor autonomía: **que sea capaz de organizar, de crear, de ser autónomo, de realizar propuestas colectivas ir viendo cuales son las que sirven y de innovar**.

Dir. Eliana “la universidad no los prepara, les da solo teorías...un trabajo individual. [Intencionar] Relacionarse dentro de un establecimiento porque los chiquillos lo aprenden a golpe y porrazo, no hay teorías...Su presentación personal, porque eso deja harto que desear y como son de básica las profesoras reclaman. Es cierto que todavía son estudiantes pero creo que se tienen que ir acostumbrándose al sistema y a la exigencia...el poder relacionarse con los profesores”.

Dir. Javier “En la formación no está muy diseñado el trabajo colaborativo porque estamos en función de las competencias y al fin y al cabo, se nos enseña a competir, no se les enseña a trabajar en equipo. Porque esta la concepción de que mi trabajo lo tengo que cuidar y eso genera un cierto recelo y no permite la apertura, estamos en una sociedad competitiva que mas colaborativa, eso hay que cambiarlo. Los colegas jóvenes que salen recién de la universidad son teóricos con nada de práctica. Los planes de formación del docente debería, incluir un trabajo colaborativo, un trabajo practico, cómo resolver problemas, cómo ser proactivos y cómo aprender del otro porque eso no se da, es por la misma dinámica de la universidad, no hay cosa más individualista que la universidad”.

Dir. Laura	“diría profesionalizar los instrumentos de trabajo, lo que hoy día falla todavía, es el hacer pedagógico en la construcción de aprendizaje, la construcción del conocimiento. Siento que es individual. No veo una gran diferencia. Creo que hay una mayor participación de la gente joven, tiene una disposición mayor a compartir. Por la necesidad de aprender de los otros o de entregar lo que traen. Hay que desarrollar una cultura de construir con el otro. En las universidades unas más y otras menos, pero sobre todo en las tradicionales...siento que existe un alto nivel profesional, y los profesores lo tienen indudablemente, darle más relevancia a la construcción...porque todavía se le entrega y no construye, sigue siendo la problemática en el país, porque todo el mundo está acostumbrado a que se le diga que hacer y lo hace muy bien, más eficiente o menos eficiente...pero en términos de que sea capaz de organizar, de crear, de ser autónomo”
Dir. Carlos	“creo que la formación ha sido fundamentalmente individualista. El colegio es que el impone y busca el trabajo cooperativo, pero su formación es individual, por las características propias en los años que fueron titulados. Entregarles las herramientas al profesor de cómo se hace y, generar trabajos basados en la teoría de las inteligencias múltiples que es muy interesante para el trabajo cooperativo y en el ámbito de las innovaciones. Realizar propuestas colectivas ir viendo cuáles son las que sirven y las cuáles no”.
Dir. Mercedes	“Los profesores tienen mucha cultura con respecto a lo que ellos han ido enseñando, pero todavía falta mucho para llegar al aula con aquellas metodologías innovadoras que se necesitan para tener a los niños sentados y motivados porque son niños tecnológicos y por lo tanto nosotros estamos todavía con la pizarra, con las fotocopias...pensamos que estamos innovando, mejorando”.

Aquellos directores que observan una mayor tendencia de los egresados de Pedagogía hacia un trabajo colaborativo entre profesores, fundamentan esto señalando que vienen ya con ese enfoque y que lo importante sería lograr que el resto de los profesores valorara también esa forma de relacionarse. El trabajo colaborativo es una tendencia que se está fomentando en las escuelas y se percibe como algo normativo: **eso se debe sentir y debe ser así**. Lo que se tendría a que intencionar a su juicio es la formación es más bien el manejo del grupo clase, no tanta teoría y que aporte con propuestas innovadoras para responder a los desafíos que plantea la complejidad de educar en contextos tan diferentes como son los sectores vulnerables socio-económicamente **“estamos solos con los niños, en muchos de los casos no tenemos la presencia de apoderados ni tampoco la cultura de apoderados”**.

Dir. Isidora	“Es cooperativo...a lo mejor que la mayor parte de los colegas sientan eso la importancia de ese trabajo... [Intencionar] La importancia del trabajo porque están recién y tienen todas las ganas, están dispuestos, entonces uno tiene que intencionar y estimular más eso”.
Dir. Hernán	“Cooperativos. Se está propiciando fomentando. Se está dando el espacio para que los profesores realicen este tipo de trabajos. Porque eso debe sentir y debe ser así. Los profesores cuando llegan al establecimiento, llegan muy faltos de manejo de grupo, eso es lo que les cuesta mucho realizarlo de buena forma. Llegan con las teorías, y la teoría es muy diferente a lo que es la práctica. Nuestra misión es poder al profesor aterrizarlo, que logre sumarse a lo que ya está construido y que traiga sus aportes innovadores para que podamos seguir creciendo. El profesor necesita más dominio de grupo y necesita también...perfiles para algunos tipos de sectores porque es diferente trabajar con niños de estos sectores a trabajar con niños de barrio alto. Acá nosotros estamos solos con los niños, en muchos casos no tenemos la presencia de apoderados”.



### **3. Análisis cualitativo de los datos de los grupos de discusión**

#### **3.1. Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en los grupos de discusión.**

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en los cuatro grupos de discusión llevados a cabo con el fin de completar, contrastar y triangular los datos arrojados por el cuestionario y las entrevistas cualitativas. Se realiza como un proceso interactivo en que se va mezclando la interpretación de los datos que ya se tienen con los nuevos que surgen, construyendo las estructuras de significado sobre las prácticas docentes en relación a las formas en que comparten sus saberes, preservando su naturaleza textual (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Para la interpretación de los datos cualitativos se mantuvo el mismo proceso señalado en la primera parte de este capítulo, siguiendo los pasos propios de la teoría fundamentada en que el foco del análisis de los datos constituye el centro del procedimiento empírico y hace posible desarrollar teoría. Para ello, se elaboró una lista con todos los temas conceptos y tipologías que surgen del análisis inicial de las transcripciones y que son los temas generadores para la conversación y que buscaban profundizar en los temas ya se habían tratado en las entrevistas cualitativas.

A partir de esto, se procedió a la reducción de los datos provenientes de los grupos de discusión, su división en unidades de significado y a asignarles categorías y códigos para establecer la dirección del análisis y consignar los datos nuevos o emergentes.

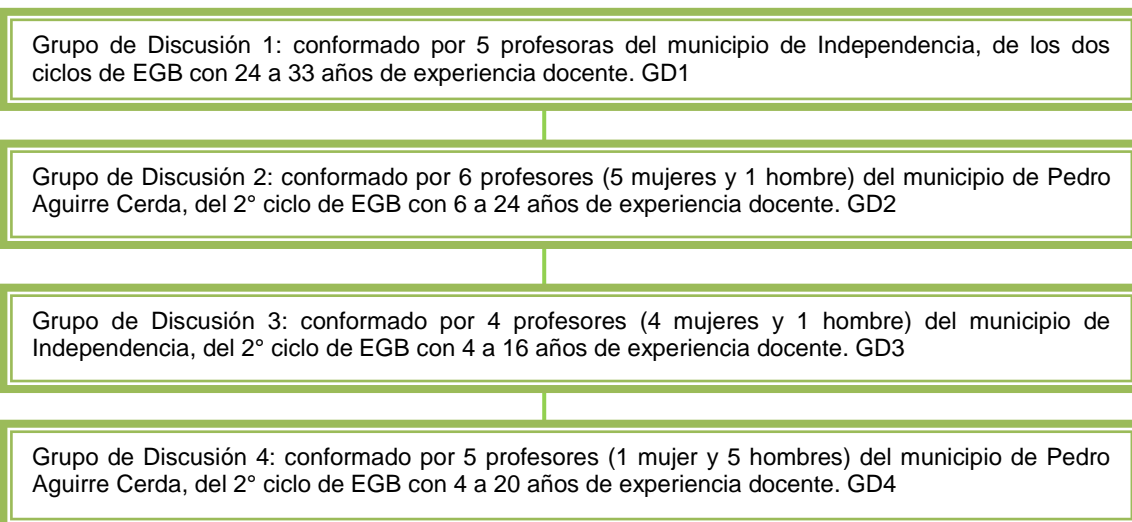
Las categorías que surgen en relación a la forma, procesos y condiciones estructurantes que concretan la visión y práctica del intercambio de los profesores en relación al saber pedagógico cotidiano en el contexto escolar se pueden apreciar en la tabla nº 94.

Tabla nº 94: Dimensiones y categorías de los grupos de discusión

Dimensiones	Categorías previas	Código
Construcción del saber docente en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proyectos institucionales (Ley SEP, Municipio).               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas, logros en lenguaje</li> <li>- Sistema de trabajo del establecimiento (horas y espacios para planificar y revisar lo pedagógico en departamentos, ciclos, consejo).</li> </ul> </li> <li>▪ Interacciones entre profesores               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición a ayudarse</li> <li>- Se conocen y se ayudan</li> <li>- Todos quieren lo mismo (metas).</li> </ul> </li> </ul>	<b>Factores favorecedores</b> FACFAV
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Condiciones instituciones               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instancias: tiempo y horario para reunirse.</li> <li>- Sobrecarga de los Proyectos</li> </ul> </li> <li>▪ Interacciones profesores               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma de trabajo docente</li> <li>- Personalidad</li> <li>- Ser nuevo</li> <li>- Edad</li> </ul> </li> </ul>	<b>Factores limitantes</b> FACTLIM
Saberes que comparten los docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características del saber:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre la enseñanza</li> <li>- Aprendizajes evaluados por el SIMCE</li> <li>- Compartir experiencias pedagógicas</li> </ul> </li> <li>▪ Origen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normado por el Mineduc y/o Municipio.</li> </ul> </li> </ul>	<b>Saber</b> SAB
Diferencias entre un saber docente compartido y uno aislado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ventajas para el docente</li> <li>▪ Ventajas para los estudiantes</li> </ul>	<b>SDC</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Origen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personalidad del docente</li> <li>- Situación contractual</li> </ul> </li> <li>▪ Características del saber:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconocimiento de la realidad de los estudiantes.</li> <li>- Menor compromiso con las metas del establecimiento.</li> </ul> </li> </ul>	<b>SDI</b>
Posibilidades de construir un saber en forma cooperativa entre los docentes.	Posible: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular los aprendizajes de los estudiantes.</li> <li>- Aprender con todos en la escuela.</li> </ul>	<b>POS</b>
	Imposible: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta tiempo docente</li> <li>- Decisión de la autoridad</li> <li>- Solo si existe organización y coordinación del trabajo entre profesores.</li> </ul>	<b>IMPOS</b>

A cada grupo focal se le asignó un código de identificación para el tratamiento de la información proveniente de cada uno de ellos y, con el objeto de

resguardar la confidencialidad de la información se consignó de la siguiente forma:



### 3.2 Dimensiones y categorías de análisis de los grupos de discusión

Comentamos el análisis final de los datos cualitativos provenientes de los grupos de discusión y que se refieren a las características que asume la construcción del saber docente en la escuela, el tipo de saberes que comparten, las diferencias que existen entre un saber docente compartido y uno aislado y; las posibilidades de construir un saber en forma cooperativa entre los docentes

Al igual que el proceso llevado a cabo con las entrevistas cualitativas, explicitado en la primera parte de este capítulo se procedió a la reducción de los datos y a aplicarles códigos para su revisión y contrastación con los datos ya obtenidos. Las matrices con sus respectivos códigos se encuentran en el Anexo nº 19. Finalizado este proceso se procedió a construir las figuras y diagramas que se presentan y que hacen posible llegar a las conclusiones a partir de la observación del flujo y conexión interactiva de los datos una vez realizada la reducción, exposición de estos (Colás y Buendía, 1998) y la triangulación de técnica, sujetos y teoría.

### **3.2.1 Dimensión: Construcción del saber docente en la escuela**

A través de esta dimensión se profundiza en los factores, procesos, y circunstancias que facilitan o que limitan el que los docentes compartan en la escuela sus saberes pedagógicos y que les lleven a trabajar en forma colaborativa o aislada.

Las categorías que emergen con fuerza para explicar la forma en que se construye el saber docente en la escuela son de dos tipos, aquellas relacionadas con las condiciones institucionales que configuran un escenario de actuación dado, regulado y; las interacciones que se derivan de este entre profesores y directivos con sus circunstancias vinculadas a aquellos factores que favorecen y que limitan la construcción del saber docente en la escuela básica municipal. A continuación se presentan cada una de las categorías con las especificidades que adquieren.

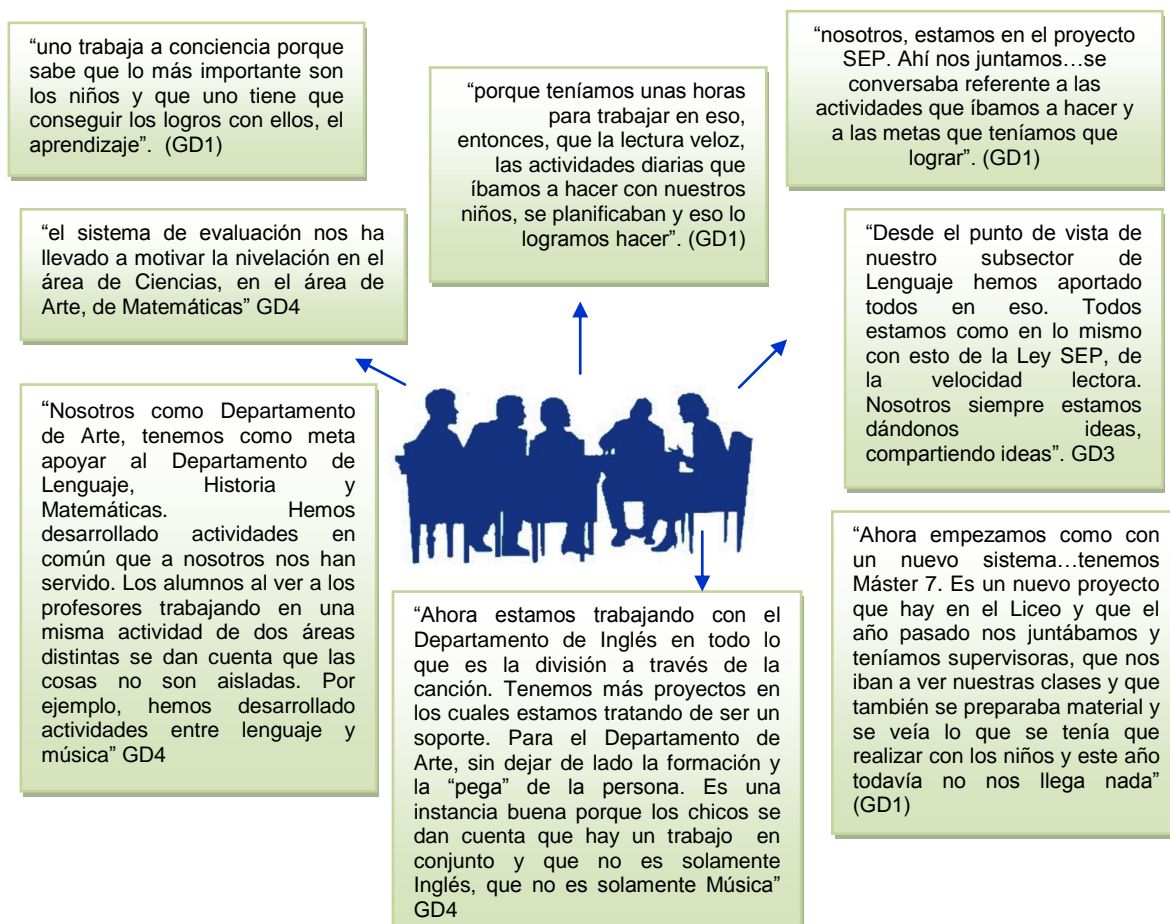
#### **3.2.1 Categoría: Condiciones institucionales**

En los diálogos y debates entre profesores cobran fuerza como factores favorecedores para que ellos intercambien y construyan saberes docentes aquellos relacionados con las condiciones institucionales que vienen dadas por la Ley de Subvención Escolar Preferencial, conocida como Ley SEP y que a partir del 2009 se empieza a poner en marcha en todos los establecimientos municipales que proporcionan educación a estudiantes de los sectores vulnerables y marginados con un aporte económico extraordinario sujeto a un diagnóstico institucional, a un plan de mejora y al logro de las metas planteadas las que fundamentalmente se refieren en una etapa inicial a mejorar los resultados de las pruebas SIMCE en lenguaje, sumando posteriormente matemáticas.

En este contexto el Ministerio de Educación y los Departamentos de Educación Municipal establecen convenios para acceder a los recursos siempre y cuando las escuelas trabajen articuladamente en un plan de mejora y alcancen los

logros comprometidos. Es por ello, que en todos los grupos de discusión el factor que favorece la construcción de saberes docentes es producto de los **proyectos que la escuela tiene** por la Ley SEP y/o por aquellos que los municipios crean para apoyar las escuelas con asesorías externas para mejorar los procesos de gestión pedagógica con recursos que la misma ley proporciona y que demanda un trabajo docente articulado por ciclo y que contempla perfeccionamiento para aplicar mejoras en los aprendizajes esperados.

A partir de este escenario cobra fuerza el factor **metas a alcanzar en Lenguaje** que hace que los docentes revisen, planifiquen, evalúen e intercambien experiencias sobre las clases, los recursos educativos que les dan resultados o las forma de abordar los problemas que se les presentan para lograr las metas comprometidas como establecimiento y que involucra a todos los profesores de los distintos sectores de aprendizaje.



Como resultado de estas metas y acuerdos para mejorar la calidad de la educación municipal a partir del diagnóstico institucional realizado por los directivos y profesores en el marco de la Ley SEP, los compromisos se establecen con respecto a mejorar el liderazgo y conducción del establecimiento, la gestión curricular, la convivencia escolar y la gestión de los recursos institucionales.

En ese contexto el Ministerio de Educación proporciona a los establecimientos educacionales orientaciones para el diagnóstico institucional en las que por una parte exige la evaluación en lenguaje (etapa inicial) con respecto a los niveles de la velocidad lectora, comprensión (conciencia fonológica, motivación a la lectura, interpretación de signos, reconocimiento de tipos de textos, extracción de información, parafraseo, argumentación e incremento de vocabulario) y para lo cual entre los diferentes indicadores se plantea la planificación semanal y diaria tienen una función central que exige que **“exista un responsable (Director/a, Jefe de UTP u otro) que revisa, retroalimenta y evalúa el cumplimiento de las planificaciones de clases y de la jornada de trabajo diaria”**. (Mineduc, 2008:5-24).

Además existen otros indicadores que nos parecen son relevantes de presentar porque proporcionan el contexto en que se dan las conversaciones y debates en los grupos de discusión y que son los siguientes:

- “El establecimiento garantiza que los docentes cuenten con tiempo semanal fijo suficiente para trabajar individual o grupalmente la planificación de clases y de la jornada de trabajo diaria”.
- “Los docentes revisan, modifican y enriquecen sus planificaciones en función de la práctica en el aula y los resultados de los estudiantes, mejorando el instrumento año a año”.
- “El equipo directivo o director/a ha establecido procedimientos y acciones de apoyo y acompañamiento a los docentes en su trabajo en el aula”.

- “El Jefe/a Técnico o la directora/a, destina tiempo para retroalimentar oportunamente a los docentes respecto a las clases y experiencias de aprendizaje observadas”.
- “La escuela garantiza que los docentes cuenten con espacios regulares de reflexión, discusión y modelamiento de estrategias y buenas prácticas pedagógicas”.
- “La Dirección y los docentes toman decisiones a partir de la información recogida sistemáticamente de los resultados de aprendizaje de los estudiantes”.

Para ello, las escuelas han implementado un **sistema de trabajo** con los profesores que aprovecha las instancias existentes (departamentos, ciclos, UTP y consejos técnicos) para producir un trabajo de construcción de saberes establecidos por los indicadores del diagnóstico institucional exigido por la Ley SEP.

Así, en los grupos de discusión las conversaciones agrupadas bajo la categoría señalada implican la existencia de **instancias** para que los profesores cuenten con espacios y horas para planificar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

“nuestro quehacer pedagógico, no es que nos tiremos como al vacío y hacer todo solo, en forma individual, hacer todo. Hay una UTP que nos va guiando. Nosotros cualquier consulta o duda que tenemos la estamos consultando con UTP”. GD1

“A veces hemos dividido los Consejos por ciclos. La primera hora es para tomar acuerdos por ciclo y después un Consejo general”. GD1.

“nos reunimos en el grupo a preparar la clase que nos están pidiendo, uno comienza a escuchar al colega ‘mira este profesor tiene tal materia’ es de mi colegio pero no me lo presta”. GD2

“la UTP nos ha tenido que decir cosas bastante fuertes, mandarnos el grito, pero es una forma de ser. Uno se lo toma bien, porque se lo dice de otra forma. Pienso que eso ha ayudado mucho a que se forme un equipo humano bastante bueno donde no hay competitividad”. GD3

“Las actividades se comparten, no son aisladas, definitivamente y ese compartir en forma activa se hace en las reuniones de departamento. Yo soy del Departamento de Ciencias y estamos siempre compartiendo trabajo, despejando dudas”. GD4

“Hablo por Ciencias Naturales, si estamos en esta hora, por ejemplo con todos los profes: el de Ciencias, el de Inglés, el de Matemáticas...están trabajando en algo similar”. GD4

“Comparto lo que dice mi compañero, es el sistema de cada Departamento. Tampoco es una situación que al comienzo se haya generado, sino que fue una petición expresa de los profesores” GD4.

“Generalmente era una entrega de información pero no había espacio. Se iba ganando diez, quince minutos para poder coordinar, ponerse de acuerdo, en las pruebas, teníamos objetivos comunes de trabajo. Después, efectivamente, el sostenedor se fue dando cuenta que era una necesidad de los profesores, de los departamentos en tener espacio, tiempo y coordinación” GD4.

“el trabajo que es colaborativo efectivamente se da en el espacio, se da en otras áreas, no solo en la parte

“Fue a partir de una petición de tener el espacio y tiempo por departamento”. GD4

pedagógica" GD4

"Cuando llegué al colegio, ya existía la hora por departamento. A mí me gustó porque así pude compartir con las colegas lo que hacen. Vamos viendo contenidos y después se profundiza en enseñanza". GD4

"estas instancias de reunión que uno tiene con sus departamentos es una instancia de reflexión, no solo nos dedicamos a fijar fechas, a planificar, a revisar, a crear un proyecto, sino que también a una instancia súper rica de reflexión pedagógica. Con los colegas se comparten experiencias adentro de la sala, se plantean algunas situaciones más problemáticas...se van generando ideas como solucionar dificultades". GD4

"como grupo y cuerpo docente, a principio de año y al final, tenemos una reunión en la cual se plantean objetivos como Departamento para lograr y desarrollar dentro del año y, se hace la evaluación para ver si se cumplieron o no los objetivos". GD4

"eso le da un orden al equipo de trabajo, da un orden con sus pares de compartir estas experiencias y poder pedir los resultados de los aprendizajes esperados, para poder retroalimentar en el caso que haya que volver hacer una evaluación". GD4

"Nosotros como Departamento desde el año pasado, llevamos trabajando Tratando de transversalizar nuestra área a todos los otros ámbitos". GD4

Pero también emerge el lado opaco en las propias condiciones institucionales arraigadas en un sistema burocrático más bien de carácter decimonónico que inhabilita la escuela pública para el desarrollo de mejores aprendizajes, con una gestión basada en el trabajo en equipo y la implicación de todos sus principales actores en los logros de sus estudiantes. Es así como cobra fuerza como limitantes en la construcción de los saberes docentes **la ausencia de instancias**, con tiempos y horarios para que los profesores puedan compartir y trabajar de forma colaborativa, tocando directamente la situación contractual con la carga horaria remunerada principalmente para la docencia directa con 4 horas para otras actividades no curriculares entre las que están atención de padres y asistencia a reuniones como consejo y otras.

"Tenemos muy limitado el tiempo, para esta parte que tú dices que es esencial, el intercambio". GD1

"no es que nos sentemos: 'miren chiquillas que yo podría hacer aquí o acá'. No nos damos ese tiempo. O sea, no lo tenemos. La verdad es que no lo tenemos, sino, no andaríamos haciendo así como apuradas las cosas. Es ese el orden: la UTP, las dudas todo y después, entre nosotras las colegas en un momento en que tenemos, como dicen ellas, el té o en el pasillo". GD1

"acá como que cada uno trabaja en forma independiente y más que nada cuando hay algún problema con un niño, un caso particular, como conversación de pasillo: 'paso esto' y nos comunicamos. Pero articular el trabajo así propiamente tal, no". GD1

"Tendrían que darnos una hora y en darnos más horas, significa tiempo y ahí se podría hacer algo. Poco se hace a nivel municipal". GF2

"¿Sabes lo que nosotras hacemos acá? Es en la hora del té. Así, cosas rápidas. O sea, es de pasillo. No tenemos el tiempo que debería ser". GD1.

"entonces, la falta de tiempo es lo único que nos limita".GD1

"Es que no hay tiempo, porque ese tiempo debe darlo el Ministerio, la Municipalidad de quien estamos a cargo y eso no lo dan. Son 30 horas y salimos de una clase, nos metemos a la otra y a la otra y ¿a qué hora?". GD2

"tengo matemáticas de 5° a 8° y soy el único profesor: ¿donde trabajo? En la casa. ¿A dónde llevo las pruebas para corregir?: A la casa. ¿Dónde confecciono la prueba?: En la casa.

"apoyo al profesor, porque a mí me paso exactamente lo mismo con respecto a la asignatura y a muchas cosas también. Tuve que asumir una jefatura, tuve que asumir a 43 niños, que estaban solos, nunca se dio como la



	instancia". GD2
"es cierto el tiempo es bastante reducido para sentarnos y conversar buscamos diferentes instancias durante un ratito en el recreo. En la mañana antes de tomar el curso o ya cuando terminamos la jornada, siempre andamos buscando porque espacio así como destinado para eso, salvo los talleres no tenemos como mucho más tiempo disponible". GD3	"cuesta de repente ponerse un poco de acuerdo uno trata de articular así como a la pasada". GD3
"como dicen mis colegas aprovechamos nuestros tiempos de recreo, todos nuestros talleres. Estamos tratando de articular, siempre así". GD3	"Hay momentos que uno siente que le hace falta una instancia un poquito más extensa por ejemplo, para preparar algo específico. En mi caso, sociales. En algunos momentos me doy cuenta que en mi asignatura le tengo que pedir a las colegas que me ayuden. Pienso que podría ser más productivo en trabajo si nosotros tuviéramos una instancia que pudiéramos hacer la planificación donde pudiera apoyarme en la asignatura de ella, ella en artes visuales, yo con historia, en ciencias naturales". GD3
"Realizar una planificación como más conjunta, porque igual siempre estamos tratando como lo que estábamos hablando hace un ratito de los recreos, sincronizar organizarse: 'ayúdame con esto con aquello', 'ayúdame en lenguaje con un texto que tenga tales características con tales alumnos'. Pero pienso que el trabajo podría ser muchísimo más productivo para los niños si llegando a una unidad específica podríamos trabajar todas juntas en pro de ese mismo aprendizaje en su respectiva asignatura. Es bueno pero pienso que nos faltaría una instancia". GD3	"La instancia, cuando nos juntamos en el Consejo, pero esto es de vez en cuando, el intercambio. Por ejemplo de clase exitosa, pero eso no se hace siempre, se hace una vez al año". GD1.
"nos encontramos en los Consejos. Son Consejos Técnicos que abordamos 100% el tema de la disciplina de los alumnos de esta escuela y también en los rendimientos y las cosas que hay que ir acordando con respecto al tiempo y a la organización que tenemos con nuestro proyecto educativo. Eso es lo que abordan nuestros Consejos, no existe otra instancia". GD2	

Se declara como otro obstáculo la **sobrecarga de los Proyectos** para mejorar la escuela.

"con todo esto, uno al final anda corriendo. Ahora tenemos el Máster 7 que es otra cosa más. Porque la verdad es que tenemos demasiado. Son cosas que salen. El mismo Ministerio dice ya salió esta cosa: esta reforma o tal proyecto". GD1

"Cuando salió el *e-learning*, nosotros trabajamos con eso. El año siguiente eso se olvidó, quedó ahí y ahora viene otra cosa y otra condición. Y así. ¡Claro! Uno va sacando todo lo positivo, todo lo que le sirve, pero ¿porque tanto? Si al final se ve como que no se hizo nada". GD1

"me preguntó, ¿qué es lo que hago? Me piden esto, me piden esto otro, pero yo tengo que salir adelante con mis niños que tienen que aprender a leer, a escribir, de aquí por ejemplo a junio. Pero está todo eso que de repente te llega". FD2.

### 3.2.2 Categoría: Interacciones entre profesores

Asimismo, aparece con nitidez las interacciones docentes que apuntan a una **disposición a ayudarse** y colaborar entre todos para responder a las exigencias que ellos tienen como docentes y a los resultados que se esperan

aumentar en sus estudiantes y como escuela, esto se da especialmente en el primer ciclo, en algunos departamentos del segundo y especialmente en aquellos casos que son pocos docentes en la escuela por nivel y también porque se conocen hace años y se ayudan.

Las expresiones que grafican el tipo de interacciones que se busca construir entre profesores a partir de las condiciones institucionales comentadas son las siguientes: **“Todos juntos tratando de tirar para el mismo lado”**; **“Pienso que la unión hace la fuerza”**; todos quieren lo mismo. Expresiones que en algunos casos reflejan el dramatismo de la situación de la escuela que va perdiendo matrícula, por tanto pone en riesgo del trabajo del docente: **“Todos remamos para el mismo lado, todos queremos lo mismo”**.

“Tenemos la mejor disposición entre todas nosotras de ayudarnos. Entonces uno le da al colega, el comentario, ayuda y apoya con material”. DF1.

“nosotros nos ayudamos entre las colegas. Supongamos que tengo pasar tal contenido en un subsector, pero no se me ocurre (Arte o tecnología), a veces le consulto a cualquier colega. A lo mejor tiene más habilidades. Entonces me da la idea y lo hago y lo llevo a la práctica y así con los otros subsectores” GD1

“Aquí no hay egoísmo, aquí somos todas bien apoyadoras...nos decimos: ‘mira esto, resultado tal clase’, ‘con esto lo hice’, ‘con tal material’, ‘esto hicimos’. Ahí está el intercambio, pero no es el momento del intercambio del Departamento de Lenguaje o de Matemáticas” GD1

“Es bien común que compartamos lo que nos sucede en las salas, las ideas que tenemos, o lo que podemos averiguar de otras partes. Buscamos los momentos para comunicarnos esas cosas y las compartimos. Si yo sé que a ella le va a servir en algo en su asignatura o si sabe que algo me va a servir a mí, lo compartimos y lo abordamos entre las dos de alguna forma”. GD3

“En realidad siempre compartimos. Nos favorece que somos nosotras no es más el personal”. GD3

“Como somos una entidad pequeña nos conocemos todos tratamos de llevar la misma línea. Creo que si algo aquí no está funcionando en términos pedagógicos, consulto: ¿sabes que no está funcionando esto? Y, tengo la colaboración de todos los colegas, señalando: ¿sabes que podemos hacerlo así? O, llegar a un consenso que es lo más habitual que se haga”. GD3

“Estamos tratando de articular, siempre así. Todos juntos tratando de tirar para el mismo lado. Hacemos las actividades como siempre encadenadas”. GD3

“Pienso que la unión hace la fuerza y a medida que se pueda trabajar en grupos, como lo están planteando ellos, como es trabajar en una unidad en forma transversal, pienso que va a ser mucho más productivo para el alumno”. GD3

“Todos remamos para el mismo lado, todos queremos lo mismo”. GD3.

“Aquí lo que favorece es la ventaja de la comunicación. Por lo tanto, siempre se está comentando este tipo de temas”. GD4

“Aquí, básicamente, trabajamos en grupos. Si yo pido algo, sé que me van a decir sí, con la mejor disposición”. GD4

“nosotros si tenemos la ventaja que nos colaboramos”. GD4

“Me saco el sombrero delante de algunas colegas que de repente traen y le ponen color como digo yo. Pero sé que lo está haciendo bien y es un ejemplo. Una puede sacar de cada una de las colegas algo para mejorar como profesor y si te quiere decir algo o una crítica, siempre te lo van a decir de la mejor forma”. GD3

“acá lo que me sirve a mí, si le sirve a otras colegas, está bien para ellas. Nunca nos hemos negado a hacer esa ayuda” GD3

Por otra parte, las limitantes que se presentan en cuanto a las interacciones entre docentes se asocian a **la forma de trabajo docente** en la que predomina

la individualidad, “**cada uno vive su mundo**”, la independencia y la competitividad entre profesores por ser el mejor o la experiencia de ser profesor nuevo y no contar con el apoyo de los otros docentes para conocer la realidad educativa.

“Cuando llegué también hubo una buena acogida por parte de los colegas, pero tampoco había qué compartir porque cada uno vive su mundo y en el fondo eso pasa en la escuela, eso es lo que ocurre”. GD2

“Lo mismo porque las dos llegamos este año y también es lo mismo, me ha tocado trabajar así, en forma independiente. GD2

“Mirando la realidad de muchos docentes en Santiago, por lo que uno puede ver y que cuentan los colegas es que desafortunadamente muchos profesores trabajan por su individualidad, porque quieren ser mejor, inclusive en forma egoísta”. GD4

“si pero es que en mi colegio son muy individualistas y muy egoístas. Los profesores trabajan cada uno por su lado y no hay esa relación”. GD4

“Creo que los profesores se sienten en riesgo de perder su campo laboral, es por eso que son egoístas: ‘prefiero que echen a otros que me echen a mí’”. GD2

“Hago educación física de primero a octavo básico, a todos los cursos. Y son la única. Entonces tengo poca posibilidad de tener un par o compartir porque la asignatura de educación física es bastante diferente a las otras”. GD1

“Soy de Lenguaje del segundo ciclo. He llegado hace poco acá al establecimiento. La verdad es que al principio no los conocía a todos, en realidad... no tuve ninguna persona o colega para compartir alguna retroalimentación entre lo que es la asignatura y lo que también conocían del curso”. GD2

Otros docentes destacan como factor obstaculizador la **personalidad del docente**:

“la importancia de la parte humana...la empatía. Creo que eso es lo más importante, colocarse en el lugar de otras personas. Eso es lo más importante, la empatía, la tolerancia, el cariño, que uno puede llevar en la convivencia. Porque si hay profesores que llegan acá que cuesta que uno se acerque, por más que uno quiera. Creo que por personalidad, la persona tiene una predisposición”. GD1

Aparece también pero con menor fuerza el tema de las **diferencias de edades**.

“nosotros éramos más jóvenes y otros profesores ya traían todo un recorrido de su estilo de trabajo, no estaba inserto en su trabajo la tecnología, y teníamos no choques pero si diferencias” GD4

### 3.2.2 Dimensión: Saberes que los profesores comparten en la escuela

En relación a los saberes que mencionan que son los que comparten están aquellos relacionados con **la enseñanza** tales como: desarrollo del lenguaje, matemáticas y ciencias, metodología de enseñanza y materiales de apoyo, comportamiento y disciplina en los cursos y; acuerdos en el nivel de logro de los cursos que entregan y reciben; si bien que en algunos casos denota conversaciones más bien funcionales que la búsqueda de compartir saberes pedagógicos.

“Desde nuestro subsector Lenguaje hemos aportado todos en eso. Todos estamos como en lo mismo con esto

“Nosotros conversamos...sobre la lectura: la lectura comprensiva. Fue un acuerdo que tomamos como ciclo.

de la Ley SEP, de la velocidad lectora. Hemos tratado también de incluir un poco más Lenguaje, más texto, pero nosotros siempre estamos como dándonos ideas igual compartiendo ideas". GD3	La lectura silenciosa. Guías de trabajo, dictados, todo la rutina que cada una de nosotras tiene que tener en su sector" GD1
"Hicimos disfrutar la lectura y fue tal nuestro entusiasmo que lo transmitimos a todo el Consejo de profesores, en forma de estrategia para poder lograr una mejor lectura, que la disfruten y a evaluarlos también. Quizás el colega a veces rabia mucho por el asunto de la prueba, pero es otra forma también para poder amarrarlo".GD1	"la lectura veloz, las actividades diarias que íbamos a hacer con nuestros niños, se planificaban y eso lo logramos hacer durante el año pasado". GD1
"el sistema de evaluación nos ha llevado a motivar la nivelación en el área de Ciencias, en el área de Arte, de Matemáticas. Entonces le da un orden al equipo de trabajo, le da un orden a sus pares para compartir estas experiencias y poder amenizar y pedir los resultados de los aprendizajes esperados, para poder retroalimentar en el caso que haya que volver hacer una evaluación" GD4	"compartimos muchas cosas: la metodología que tenemos, la disciplina con los niños, ¿qué podemos hacer con este niño que está mal? Nos ayudamos, en general las dos compartimos harto" GD1.
"Creo que ya se está estableciendo el sistema de disciplina que es lo más importante" GD1.	"conversamos en general, ordenamientos en la sala de clase: ¿Qué te parece esto? ¿Lo ponemos en práctica? <i>'A mí, no me sirve'. Esas cosas.</i> GD2
"Trabajamos con material concreto con los chiquitos". GD1	"uno le da al colega, el comentario, ayuda y apoyo en el material, por supuesto en el material impreso, una guía..." GD1
"estamos tratando de que las cosas sean conectadas. Por ejemplo, de que ellas nos entreguen un curso con tales características y que nosotras también entreguemos cursos para el segundo ciclo". GD1	

Algunos profesores, asumen el saber que tienen que compartir como algo que viene dado, es obligado por las exigencias de resultados que tiene la escuela.

"Está todo relacionado con el aprendizaje que logramos aquí" GD1.	"En lo personal, el aprendizaje viene establecido desde el Ministerio, porque esto viene más allá del Municipio". GD1
---	---

<p>"Ahora en los últimos dos años se ha estado trabajando con el instituto particular MATTE que la Municipalidad contrató y que al final no prosperó. Se trabajó, se planificó todo ese año y la Municipalidad lo desechó y 'quedó la escoba'.</p> <p>Todo lo que se había planificado en matemáticas con ese instituto, se había hecho todo un trabajo no sirvió de nada. Así que en marzo estábamos todos en los colegios nuevamente planificando cada uno con su realidad. Este año en octubre hay otro, se llama el PATER. Estuvimos hace una semana atrás, reunidos en un hotel para ver todo en general, solo Lenguaje y Matemáticas pero ellos no entregan planificaciones, entregan guías para desarrollar pero ¿a esta altura del año? Estamos con la prueba del SIMCE la próxima semana y es bien poco lo que se puede hacer GD2</p>
--

Otros saberes que se comparten provienen de la necesidad de fortalecer los **aprendizajes que son evaluados por el SIMCE** como son Lenguaje, Matemáticas y Ciencias y esto desde una perspectiva de transversalizar los algunos aprendizajes lo que lleva a que en algunos establecimientos educacionales, especialmente en el segundo ciclo, cobre fuerza el trabajo por departamento y entre otros.

"Entre nosotras aclaramos dudas, investigamos, preparamos guías, pensando en la transversalidad, pensando en los contenidos. Soy de enseñanza media,

"Reuniones por departamento que efectivamente ese es el espacio donde nos coordinamos, fijamos las pruebas, fijamos materias comunes, tratamos de coordinarnos con

converso con la profesora de Ciencias Naturales de la Básica. Le he pedido: 'mira, esto explícalo así, de esta manera, con estos conceptos, con estas palabras'. Entonces el niño de la básica que va camino a la media se va a encontrar con asignaturas que no son Ciencias Naturales, sino Física, Química y Biología". GD4

básica y fijar objetivos en común". GD4

"como Departamento, desde el año pasado, llevamos tratando [de] transversalizar nuestra área a todos los otros ámbitos". GD4

"Nosotros como Departamento de Arte, tenemos como meta apoyar al departamento de Lenguaje, al Departamento de Historia, el Departamento de Matemáticas. Hemos desarrollado actividades en común que a nosotros nos han servido. Los alumnos al ver a los profesores trabajando en una misma actividad de dos áreas distintas se dan cuenta que las cosas no son aisladas" GD4.

Y, también los docentes intercambian saberes acerca de su **experiencia en lo pedagógico**, reflexión, comparten, se consultan con respecto a algo que no se tiene claro y se ayudan.

"si algo aquí no está funcionando en términos pedagógicos, consulto: ¿sabes que no está funcionando esto? Y, tengo la colaboración de todos los colegas, señalando: ¿sabes que podemos hacerlo así?". GD1

"estas instancias de reunión que uno tiene con sus departamentos, es una instancia de reflexión, no solo nos dedicamos a fijar fechas, a planificar, a revisar, a crear un proyecto, sino que también a una instancia súper rica de reflexión pedagógica. Con los colegas se comparten experiencias adentro de la sala, se plantean algunas situaciones más problemáticas...se van generando ideas como solucionar dificultades" GD4.

"Supongamos que tengo pasar tal contenido en un subsector, pero no se me ocurre (arte o tecnología), a veces le consulto a cualquier colega. A lo mejor tiene más habilidades. Entonces me da la idea y lo hago y lo llevo a la práctica y así con los otros subsectores". GD1

### 3.2.2.1 Categoría: Diferencias entre un saber docente compartido y uno aislado.

Las comparaciones entre el tipo de saber entre profesores que comparten sus saberes es analizado y debatido por los docentes considerando más bien las **ventajas para el profesor:**

- Apoyo, sustento, enriquecimiento, agradecimiento, gratificación y afinidad
- La experiencia que tiene el otro para enfrentar situaciones educativas,
- Ideas, estrategias y recursos que puede aplicar en sus clases,
- Seguridad de que lo que su pedagogía está bien encaminada, "**lo que estoy haciendo no está tan mal**".
- No se está solo en el trabajo exigido por la escuela: "**saber que no voy navegando sola en este mar de saberes**"

- Organizarse como equipo para cumplir metas propias y aportarle al otro.

“Pienso que hay que tener experiencia también, la forma en que tú enfrentas las situaciones. En lo que sugieren otras colegas. Apoyarse también, porque hay personas que tiene otra mirada. Se nos hace más fácil porque uno no todo lo sabe”. GD1	“al compartir aprende del otro, a veces en cosas pequeñas, independientemente de que no pertenezca al sector. He observado colegas y he tomado cosas rescatables que me parecen que pueden servir y las puedo usar” GD2
“El saber se enriquece con otras personas. Es como si estuvieses con otro colega de matemáticas. Porque puedo decir que estoy súper bien y a lo mejor no es así, a lo mejor tengo muchas falencias, pero si trabajara con otra persona, se enriquecen los dos. Pienso que entre dos es mucho mejor que en forma individual” GD3	“es una satisfacción personal, porque enriquece a las personas. Lo que estoy haciendo no está tan mal, ya que los resultados dicen que vamos bien” GD3
“nos enriquece, saber que no voy navegando sola en este mar de saberes” GF3	“Se agradece y uno va creciendo en eso. También uno siente que va aportando y te sientes bien de que estás haciendo algo”. GF3
“Siempre hay una colega que está conectada a la tecnología: ‘mira apareció este programa’. Lo puede entregar y, a los otros profesores les puede servir mucho. Otro profesor que encuentra una página de información, o de recursos educativos.” GF3	Lo que nos ha enseñado Alicia en Lenguaje, lo tengo. Es parte de lo que yo sé, de mi saber” GD3
“Eso nos ha reportado cierta gratificación como profesoras [el] que hayamos podido organizarnos como equipo y funcionar por un mismo objetivo. Estemos cumpliendo metas que nos planteamos nosotras mismas y que hemos ido avanzando y mejorando en algunas cosas” GF3	“Independiente de lo que hagamos siempre estamos pendiente de lo que le puede servir a la otra” GD3
“nosotras, sabíamos que teníamos una especie de afinidad en ese tema. Por eso de ella, siento que he aprendido y ella de mí también a pesar de lo joven que soy. Además porque traigo cosas que son innovadoras desde otros lados, otro punto de vista también” GF2.	

Por otra parte, también se asocian ventajas para los propios estudiantes como por ejemplo: impacto positivo que conlleva que vean a sus profesores compartiendo, lo que implica que observan modelos más participativos. Mejores relaciones humanas, **“construir una cultura mucho más colaborativa en la escuela entre profesores”**, el **“saber que uno aporta a la sociedad, va generando nuevos ciudadanos que no solo aprendan, sino que aprendan a relacionarse entre ellos, como ellos nos ven”**.

Además, el intercambio de saberes proporciona nuevas ideas y modos de trabajo para que el docente aplique en su sala y permita que sus estudiantes desarrollen sus capacidades y; los estudiantes también **“empiezan a decir: ‘esto en lenguaje también lo vimos, hicimos estas cosas’ y “ese profesor colaborativo habitúa a los niños a la realidad del colegio”**.

- Ventajas para los niños

“Los alumnos pueden ver modelos mucho más participativos, mucho más coherencia entre sus	“El saber que uno aporta a la sociedad, va generando nuevos ciudadanos que no solo aprendan, sino que
--	---

profesores también. Ven modelos de relaciones humanas. No solo le está diciendo, sino que también están viendo, como están juntando a conversar. Y ese profesor en su desarrollo personal le aporta el construir una cultura mucho más colaborativa en la escuela entre profesores. Que no sea solamente de convivencia, sino que también compartir trabajos, el saber el conocimiento” GF3.	aprendan a relacionarse entre ellos, como ellos nos ven” GF3
“tenemos que pensar que somos un equipo, o sea la base, el colegio, los principales actores son los alumnos. Pero también depende de cómo nosotros seamos, serán nuestros niños” GF2.	“Va diversificar más, va a tener ideas de otras partes, modos de trabajos diferentes. Entonces los niños van a tener la capacidad de explorar más. GD3
Porque ese profesor colaborativo habitúa a los niños a la realidad del colegio. Ellos empiezan a decir: ‘esto en lenguaje también lo vimos, hicimos estas cosas’. Se presta para otro ambiente también, más cercano, más real” GF3	

### 3.2.2.2 Categoría: El saber no compartido

La explicación de por qué los profesores no comparten sus saberes se relaciona con ciertas **características personales**, se le define como **“ser más cerrado”** y tienen problemas de relaciones con los otros profesores. Con respecto al saber que manejan son más estructurados en la forma de entregar los contenidos, poco pedagógicos, **“los profesores que pueden trabajar en forma más individual, tienen un formato en el trabajo con los niños, más cerrado”**, limitados en su creatividad e imaginación pedagógica ya que sólo se miran a sí mismos. Hacen las cosas por obligación porque viene mandado por la dirección y no porque está colaborando con un colega.

“la cosa [es] más relajada, es que la persona que colabora, es más natural, con más ganas. El profesor que trabaja solo es más cerrado, hay que aprenderse, esto y esto y esto y hay vamos hacer esto y esto y esto” GD3	“la forma de entregar el contenido es diferente. A lo mejor de una forma poco pedagógica el que trabaja en forma individual” GF3.
“los profesores que pueden trabajar en forma más individual, tienen un formato en el trabajo con los niños, más cerrado. Cuando los niños se enfrentan a otro tipo de profesores, como el colaborativo, a lo mejor, podemos coincidir en muchas cosas” GF3	“un profesor que está trabajando solo, no tendrá la capacidad de imaginar, de crear, porque solamente está mirando lo que el profesor está ofreciendo y ya. En cambio un profesor más colaborativo te abre más puertas” GF3
“Si hago un trabajo colaborativo, sé que tengo que leer un texto por lo menos en la clase, porque estoy colaborando en el proyecto de mi colega de lenguaje. Pero si trabajo solo, a lo mejor lo hago, porque me lo pide dirección pero lo hago de malas ganas y no en la forma que pedagógicamente correspondería” GD3.	“el aprendizaje entre ellos, hasta parece que se odian, es feo decirlo, es como pelambre tal vez, pero quiero ser sincero” GF4
“obvio que es más egoísta. En la parte pedagógica el resultado es de él”. GD1.	“Hay muchos profesores aislados, no quieren compartir y no quieren aceptar jefes” GD4.

Otra explicación se relaciona con **la situación contractual** que tiene ese profesor que trabaja de forma individual. Las horas de permanencia en el

establecimiento serian la causa de que tenga el tiempo limitado lo que no le haría posible que se relacionara con otros profesores y los estudiantes, manteniendo una relación “**impersonal**”, de entrada y salida porque “**No le alcanza el tiempo. No alcanza a crear vínculos**” lo que conlleva un desconocimiento de los niños y de sus familia, un **menor compromiso** que se refleja en la disciplina de los alumnos y con las metas del establecimiento que implica dar más del tiempo que se tiene estipulado en el contrato.

Para algunos profesores, sin embargo, ese profesor que viene por poco tiempo es un buen profesional y está comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes.

“el profesor que llega por hora, tiene una relación muy distinta con los niños, mucho más impersonal, no hay un conocimiento como nosotros lo tenemos con los niños. Los conocemos a todos, conocemos al papá, a la mamá y la estructura de vida que tienen todos” GD1.	“Ese colega que viene por unas horas. Depende de las horas que pase en el colegio, influye. Un profesor que viene por poquitas horas, es de entrada y salida”. GD1.
“Puede ser un compromiso distinto, también determina mucho la permanencia en un colegio. Creo que ahí si se nota demás, si se puede notar en los alumnos, en disciplina” GD1	“Pienso que el profesor viene por horas, que viene por un rato, siempre existe ese compromiso, con respecto al aprendizaje”. GD1
“Porque uno está todo del día acá. Veo que al conversar las cosas, ellos no lo hacen” GD1.	“Puede que lo haga, cuando tiene que entrar, firmar y hacer sus clases. No alcanza, no es porque es malo, no le alcanza el tiempo. No alcanza a crear vínculos” GD1
“Puede ser un buen profesional pero hay cosas en que es débil y no tiene la habilidad. No tiene más que preguntar y es bienvenido y se hace más fácil y se hace más grato” GD1	“Creo que no hay diferencia, porque todos somos profesionales y no porque uno no comparta...él hace súper bien su trabajo” GD1
“Esa es la verdad de las cosas, estamos súper comprometidas, es por eso que damos horas de más de nosotras. Todos los días nos vamos más tarde porque tenemos un compromiso y tenemos que cumplir que el Liceo salga adelante y sea uno de los mejores. Subir la matrícula del liceo” GD1	

El saber que tiene el profesor que trabaja de forma individual es **un saber sabio**.

“En el diario actuar, en todas las clases, en cómo afronta los problemas de las clases. Tendría como el saber sabio para entregar. Lo que saca de los libros, pero la experiencia que pudiera enriquecer con los otros colegas no” GF3

### 3.2.2.3 Categoría: Posibilidades de que los docentes compartan sus saberes en la escuela.

Finalmente en relación a la posibilidad de construir un saber de forma compartida en la escuela, las visiones de los docentes son opuestas. Para



algunos, esto es posible por sus ventajas: darse cuenta si se está trabajando bien pedagógicamente, enriquecerse y crecer con otros profesores, articular los aprendizajes de los estudiantes generando aprendizajes más significativos para ellos y; por la oportunidad que proporciona de realizar un aprendizaje del docente con sus colegas y de sus propios alumnos, **“A pesar de que somos profesores, también estamos aprendiendo...de los alumnos y de todos podemos aprender”**.

“Es importante porque a veces uno piensa que lo está haciendo súper bien, pero del otro también se enriquece y se va creciendo. También para el aprendizaje de los niños, se articulan al hablar del contenido. El aprendizaje va hacer más productivo” GD2	“Se fue articulando el contenido y de alguna manera originó en los alumnos un aprendizaje significativo” GD2
“Pienso que todos podemos aprender, de los mismos directivos, de nuestra misma gente. Pienso que con mayor organización, más aprendizaje. A pesar de que somos profesores, también estamos aprendiendo. Estamos insertos en un medio...de los alumnos y de todos podemos aprender” GD2	“También pienso que sí, creo que de esa manera una aprende a trabajar en equipo” GD2

No obstante para otros profesores **no es posible**, porque existen condiciones críticas que no lo hacen posible: **falta de tiempo** dado que el contrato docente es restringido y no permite contar con **“horas solamente para planificar y para intercambiar opiniones, corregir pruebas y todo eso y nosotros no lo tenemos”**, difícil de solucionar porque es una decisión de los directivos de la municipalidad y la experiencia muestra que no se les va a modificar la carga horaria de los profesores, aumentándoles la remuneración para que dediquen tiempo para planificar y compartir experiencias en un trabajo en equipo.

Tampoco se ve posible el intercambio de saberes porque existe individualismo entre los docentes, dadas las diferencias que existen entre ellos lo que requeriría que alguien organice y coordine el trabajo de intercambio entre profesores y, conduzca las diferencias. Con las siguientes textualidades, se finaliza el análisis cualitativo realizado a los datos y expresiones de sentido que surgieron de los cuatro grupos de discusión.

“¿A qué hora lo hago? Todo lo que tengo que corregir lo llevo para mi casa y ¿el compartir? Solamente tenemos el Consejo, el miércoles, es una hora u hora y media. Con la jefa técnica, compartimos nuestras experiencias,	“Misión imposible. Porque viene de arriba, es vertical esto, y que se pueda proponer no depende de nosotros, depende de arriba y eso no es así” GD2
---	---

<p>cómo nos va con el curso, cosas generales...pero a nivel de curso, la metodología ¿con quién? Por ejemplo, ¿con quién podría en fracciones? Tengo este problema. ¿Quién me puede ayudar? No hay nadie". GD2</p>	
<p>"Conozco todas las escuelas de la comuna y ninguna lo ha logrado, al menos lo han intentado, tendría que haber un cambio de voluntad en todo. Nos vamos a integrar a lo que los docentes directivos decidan, pero esto viene de allá, de la Municipalidad que diga van a trabajar así y esto se da y tiene que ser así" GD2.</p>	<p>"Es difícil y si no hay una gestión de arriba, siempre es bueno compartir pero hace muchos años que yo trabajo. Eso no se hace, en la realidad. Tengo cuarenta años de servicio y no. [Compara con otro liceo]. Pero una cosa importante, ellos tienen las horas, ellos tienen diez horas solamente para planificar y para intercambiar opiniones, corregir pruebas y todo eso y nosotros no lo tenemos" GD2</p>
<p>"pasa por el factor tiempo, insisto que el problema es tiempo, para poder planificar, que los profesores se organicen, tengan la libertad, que cuando viene impuesto y te digan que tienes que hacer esto así. No te dan la posibilidad de hacerlo con otro colega" GD2</p>	<p>"Nosotros queramos o no, es la realidad, cada uno trabaja en forma individualista, somos individualistas porque como digo no depende de nosotros" GD2.</p>
<p>"Alguien que coordine, también de la voluntad de cada profesor, que realmente estén de acuerdo con lo que haya que hacer. Porque lamentablemente como somos todos distintos, siempre hay gente que no está de acuerdo. Pero si se puede cuando estén todos de acuerdo y hay una buena organización entre los colegas" GD2</p>	

## CAPITULO V. INTEGRACION DE RESULTADOS Y DISCUSION

### 1. Integración de resultados

En este apartado se analizan de forma integrada los datos que se obtuvieron a través de las técnicas empleadas y de las distintas fuentes consultadas. Por tanto, se contrastan los datos cuantitativos provenientes de la aplicación del cuestionario a un grupo de 137 profesores de primero y segundo ciclo de enseñanza básica, con los datos cualitativos que surgieron tanto de las 21 entrevistas realizadas a profesores, directores y jefes UTP como de los cuatro grupos de discusión en que participaron 20 profesores.

Se hará previamente un análisis escalonado en tres etapas para hacer visible los resultados obtenidos en cada una de las instancias de indagación para posteriormente cerrar con una síntesis de las principales inferencias que se obtienen del proceso investigativo llevado a cabo.

En la integración de los datos se sigue un esquema organizativo fundado en las dimensiones y categorías preliminares de indagación relacionadas con las condiciones para el intercambio docente de saberes, cultura de trabajo entre profesores, tipo y producción de saberes, relación entre enseñanza y saberes y; formación inicial y estilos de trabajo entre docentes. Las asociaciones conceptuales provenientes de la categorización axial con sus conceptos definidores y proposiciones centrales, se presentan gráficamente visibilizando con ello, la integración de dimensiones y categorías emergentes de los datos, según técnicas y sujetos consultados.

Es necesario señalar que el paso de una técnica a otra, tuvo como intencionalidad fue contrastar los datos anteriormente obtenidos, profundizar en los tópicos de significado e indagar sobre significados nuevos y emergentes. Para ello, se siguió el método de la Teoría Fundamentada propuesto por

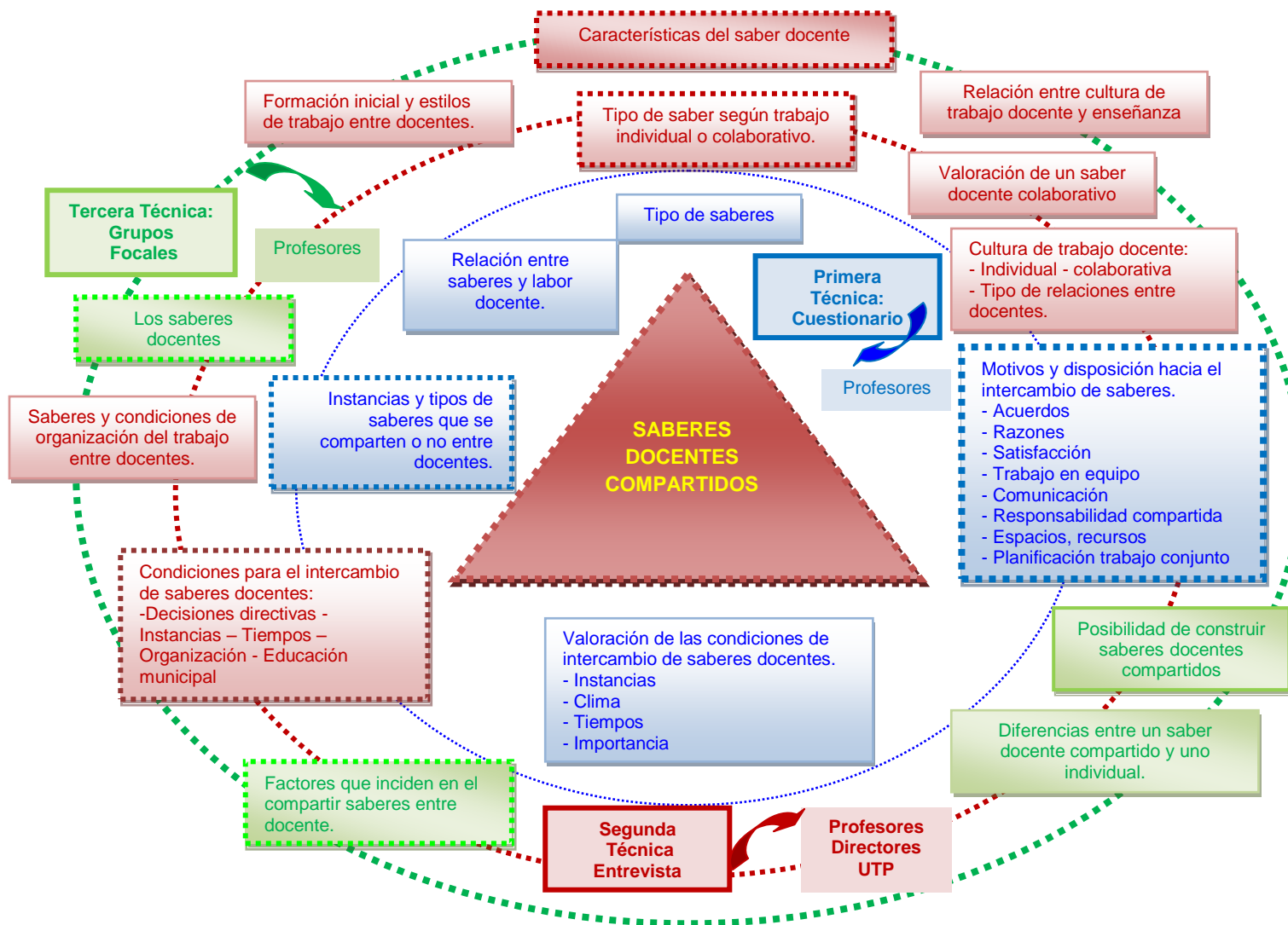
Strauss y Corbin (2002) y que enfatiza, entre otros, el permanente muestreo teórico.

El muestreo teórico permanente se entiende como el proceso de recolección de datos sobre la base de los conceptos de la teoría en construcción a partir de la búsqueda de nuevos entrevistados y lugares, que contribuyan a descubrir las diferencias y la evolución de “conceptos que hagan densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002: 219). Al maximizar las posibilidades de comparación de situaciones y acontecimientos y al ser acumulativas, se pueden observar las variaciones de una categoría y de sus dimensiones según las condiciones en que se desarrolla, lo que contribuye a hacer más densas las categorías, dando cuenta de su variabilidad hasta llegar a su saturación.

Asimismo, la triangulación de actores permitió contrastar significados, creencias, experiencias y proyecciones sobre los saberes docentes compartidos en el contexto de las prácticas llevadas a cabo y las condicionantes estructurantes de las acciones. Entendido esto último, como la acciones que los sujetos llevan a cabo son parte de sistemas sociales que poseen propiedades estructurales que se expresan en prácticas reproducidas en las interacciones que llevan a cabo (Giddens, 2007) y que son objetivables (Bourdieu y Wacquant, 2008).

En el diagrama nº 35, se ilustra el proceso de integración llevado a cabo según dimensiones, categorías, técnicas y actores a través de los cuales se fue llevando a cabo un proceso de profundización en sus diferentes niveles de análisis.

Diagrama nº 35: Integración de datos, técnicas y actores relacionados con el saber docente que se comparte



## **2. Primer nivel de análisis**

En este apartado se analizan los datos que arroja la primera aproximación al tema de estudio que se llevó a cabo por medio de la aplicación del cuestionario a profesores.

### **2.1 Condiciones de trabajo entre docentes e intercambio de saberes**

#### **2.1.1 Instancias y tipos de saberes que se comparten o se realizan individualmente.**

Con respecto a las instancias de encuentro e intercambio entre docentes, los resultados cuantitativos muestran que prevalecen mayoritariamente aquellas estipuladas en el contrato del profesor como funciones y obligaciones correspondientes a actividades curriculares no lectivas, como por ejemplo participar en el Consejo técnico de profesores y en reuniones de coordinación con el jefe/a de Unidad Técnico-Pedagógica.

A partir de estos datos, se configura la existencia de un trabajo colaborativo o en equipo entre docentes, según las estructuras y espacios normados institucionalmente por medio de la dirección y coordinación técnica pedagógica con la finalidad de planificar, evaluar y establecer acuerdos sobre la enseñanza y sus resultados.

Otros posibles momentos e instancias para compartir saberes docentes quedan supeditados a los tiempos disponibles que la escuela puede “facilitar”, como por ejemplo, el reemplazo del profesor en la clase por otro docente para que se reúna con otros para llevar a cabo un determinado trabajo pedagógico o depende de la disposición de los profesores para dedicar horas “extras” al intercambio pedagógico con otros docentes como otra alternativa posible.

Se pudo apreciar también que muchas escuelas no cuentan con espacios institucionales para la coordinación de ciclo o de jefatura de curso y comúnmente, los tiempos disponibles para un trabajo entre docentes, coordinado por la Unidad Técnico-Pedagógica, son limitados, esporádicos o

inexistentes, evidenciando un vacío en la gestión institucional y en la distribución del horario contractual docente.

### **2.1.2 Valoración de las condiciones para el trabajo colaborativo docente**

Con respecto a la valoración que los profesores le otorgan a las instancias que el establecimiento proporciona para las reuniones con otros docentes como se ha dicho son el Consejo Técnico y las reuniones con la UTP. Estas instancias se valoran como espacios en los que se trabaja de forma colaborativa y se dirigen hacia la cooperación entre profesores como se verá más adelante en función de programar las metas comprometidas. La mayoría se siente satisfecha con el trabajo de colaboración que llevan a cabo en sus escuelas, aunque reconocen que si bien se realizan las tareas encomendadas, estas se hacen en un clima de trabajo en que existen conflictos entre profesores.

Son valorados positivamente los espacios para el encuentro de profesores y la realización de tareas, no así los tiempos que existen para ello. Se declara tarea primordial contar con lugares y espacios para que los profesores puedan trabajar colaborativamente, así como la existencia de recursos educativos para esta finalidad como por ejemplo: textos de apoyo, guías y, otros materiales.

En cuanto a la importancia que se le asigna al trabajo conjunto entre profesores, la primera prioridad es para el propio profesor, seguido por la jefa de UTP, otros profesores y, por último para el director/a. Esto último, se irá ratificando en las distintas opciones que presenta el cuestionario sobre las características de la relación pedagógica entre el director y los profesores, siendo la que presenta mayores debilidades en esa área.

Se aprecia una cierta relación entre la importancia de que exista trabajo colaborativo entre profesores y el logro de mejores resultados escolares para lo cual se requiere un trabajo más coordinado en la escuela con respecto a la planificación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que además viene exigido por los Departamentos de Educación Municipal y por el propio Ministerio de Educación, debido a las metas asumidas por los

establecimientos municipales para mejorar sus resultados de aprendizaje y que se describirá más adelante.

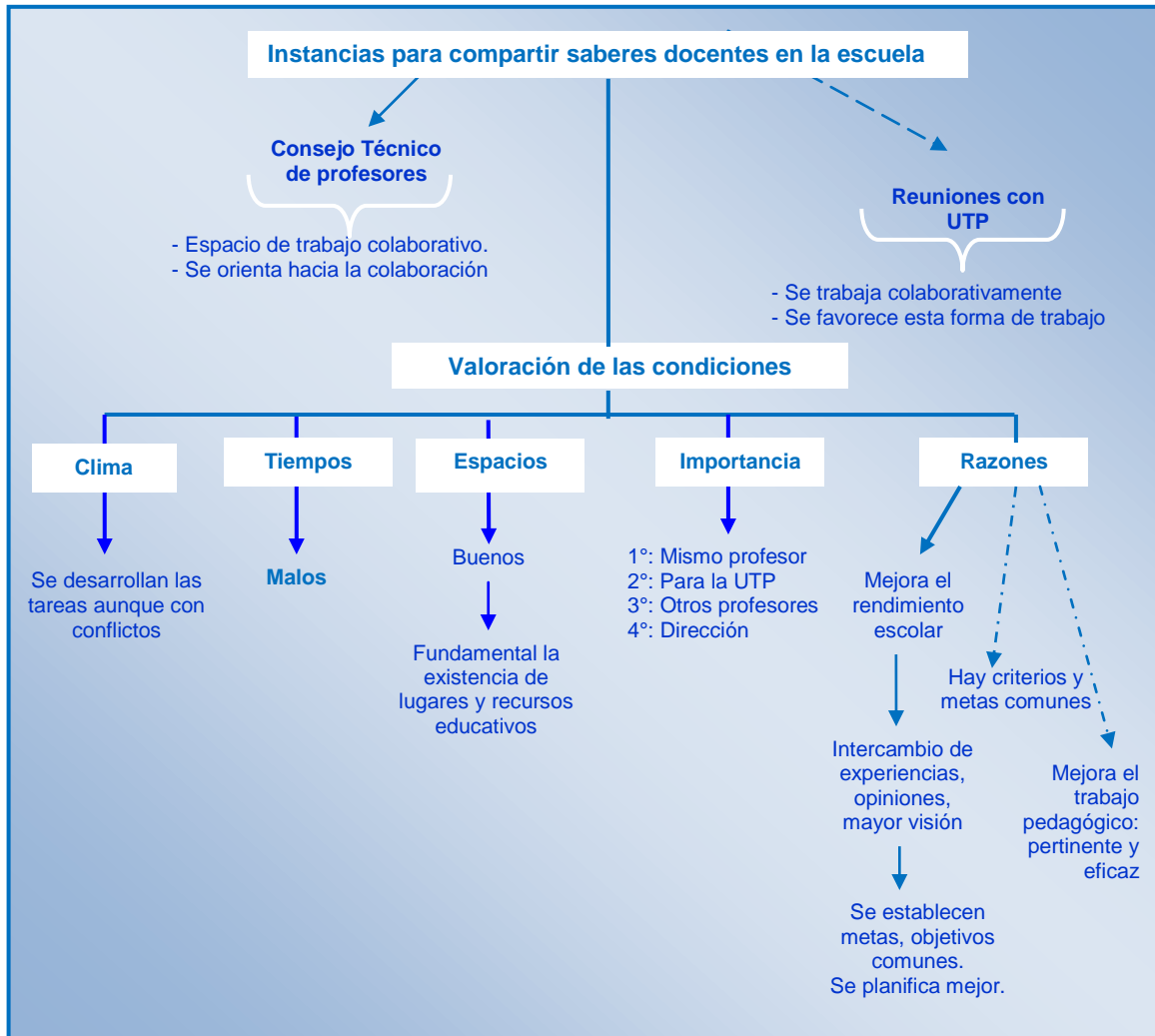
Lo mencionado anteriormente, es reafirmado al momento de fundamentar la importancia asignada al trabajo colaborativo entre profesores, se señala como razón que permite mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento; se establecen criterios y metas comunes, se mejora el trabajo pedagógico y; le otorga mayor pertinencia y eficacia a este. Es bajo el porcentaje que reciben los argumentos relacionados con el valor que tiene el intercambio de experiencias entre profesores.

Ante la relación existente entre el trabajo colaborativo docente y la posibilidad de mejorar la calidad de la educación las explicaciones de esta relación señalan que el intercambio de experiencias y opiniones ayuda a tener una mayor visión de lo que hay que enseñar, contribuye a establecer metas y objetivos comunes y, permite planificar mejor para obtener mayores logros escolares.

En el siguiente diagrama n° 36 se presenta una síntesis de los resultados comentados.



**Diagrama nº 36: Condiciones de trabajo entre docentes e intercambio de saberes.**



### 2.1.3 Relaciones de colaboración entre docentes

Los datos obtenidos permiten afirmar que existe una moderada relación entre el trabajo colaborativo entre docentes con el trabajo en equipo, la calidad de la comunicación, la responsabilidad compartida, la planificación y proyección del trabajo conjunto de profesores.

### 2.1.3 Trabajo en equipo

Un dato relevante que surge en torno al trabajo en equipo, es la necesidad destacada por los docentes de que exista confianza, constituye uno de los requisitos que recibe mayor nivel de acuerdo por parte de los profesores. Cobra

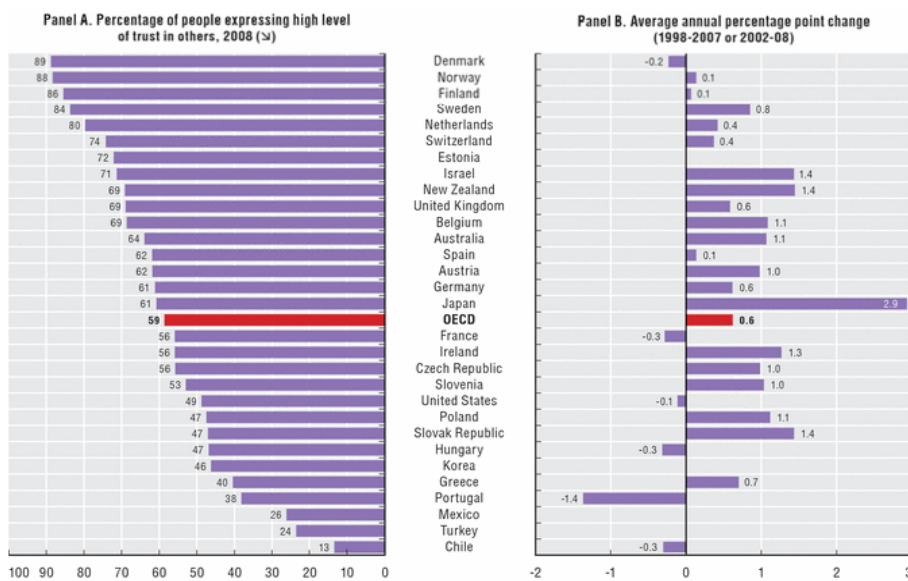
fuerza este dato en el contexto de los recientes resultados que arroja un estudio llevado a cabo por la OCDE (2011) sobre la calidad de las relaciones humanas. El informe sitúa a Chile en el último lugar con respecto al nivel de confianza que las personas experimentan entre ellas como se puede apreciar en el gráfico n° 26. Dato que pone en cuestión las posibilidades de generar capital social entre profesores en el contexto de unas relaciones más bien instrumentales y asociadas a su vez, con el estrés y desigualdades económicas que experimentan, acorde a otros datos de estudio comentado.

### Gráfico n° 26: Nivel de confianza en Chile

\*8. Social Cohesion Indicators

#### 8.1. Trust

Figure CO1.1 Nordic countries have the highest levels of trust and Mexico, Turkey and Chile the lowest



Source: ESS (European Social Survey); ISSP (International Social Survey Programme); OECD (2008), *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries* ([www.oecd.org/els/social/inequality](http://www.oecd.org/els/social/inequality)).

A lo anterior, se añaden otras dimensiones que se destacan como las siguientes: la dirección brinda espacios para el análisis y reflexión sobre los procesos pedagógicos, reunirse regularmente con la UTP, la dirección se reúne permanentemente con los profesores para conocer su trabajo, se planifican en equipo estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos, los conflictos entre profesores y UTP se resuelven adecuadamente y, se trabaja en equipo en el establecimiento para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Sin embargo, no existe acuerdo en torno a que el trabajo en equipo sea una práctica en la escuela. Tampoco que las diferencias de opinión entre docentes se resuelvan fácilmente, todos participen en la toma de decisión, la dirección actúe como mediador en los conflictos que se dan entre profesores, los conflictos entre dirección se resuelvan adecuadamente, los equipos trabajen en función de orientaciones y procedimientos consensuados entre todos, se acuerde en equipo, el trabajo de cada ciclo o nivel educativo y; que los equipos de trabajo pedagógico (ciclo, nivel o departamento) se comuniquen entre sí. El diagrama n°37 recoge la síntesis de lo comentado.

**Diagrama n° 37: Trabajo en equipo entre docentes**



#### 2.1.4 Calidad de la comunicación en el establecimiento

Este aspecto es considerado primordial lo que no significa que se dé en la práctica habitual de los profesores y que existan canales de comunicación eficientes para el buen desarrollo de la labor docente. Se relevan las reuniones con la UTP, la comunicación como fundamental para la labor educativa,

además del trabajo con la dirección es primordial para el buen desarrollo del trabajo docente, los equipos de nivel, ciclo o departamento pero que sepan claramente lo que tienen que hacer.

Lo que no está presente en las escuelas es que los profesores sean los que definen en conjunto los objetivos de ciclo o nivel educativo y que exista confianza mutua entre profesores y directivos. Lo comentado, se puede apreciar en el diagrama n° 38.

**Diagrama n° 38: Calidad de la comunicación en el establecimiento**



### 2.1.5 Responsabilidad compartida

En relación al reconocimiento de metas y objetivos comunes y, a la responsabilidad mutua, los mayores acuerdos podrían estar expresando más bien una cierta deseabilidad social más que una realidad concreta. Así, los acuerdos se refieren a afirmaciones como que los mejores resultados escolares se obtienen cuanto se trabaja en equipo entre profesores, cuando los profesores comparten objetivos, trabajan para el logro de las metas del establecimiento y, para alcanzar buenos resultados, es necesario contar con el apoyo de otros docentes.

Coherente con lo anterior, el desacuerdo se expresa en torno a la afirmación de que no se obtienen mejores resultados cuando se trabaja en forma individual. Hay que destacar también que obtiene un alto nivel de desacuerdo la afirmación de que el profesor en su establecimiento comparte la responsabilidad de su trabajo pedagógico y que, es mejor cuando el profesor decide en equipo con otros profesores lo que debe hacer en su trabajo pedagógico. Además las tendencias de las respuestas, se dividen casi equitativamente ante la aseveración de los profesores desconocen lo que hacen en sus clases otros profesores. En el diagrama n° 39 se ilustra lo señalado.

**Diagrama n° 39: Responsabilidad compartida**



### 2.1.6 Planificación y proyección del trabajo conjunto

Con respecto a la proyección conjunta del trabajo docente y a la planificación de las instancias para ello, el acuerdo más destacado es que el trabajo docente es mejor cuando se hace en equipo con otros docentes, sin embargo, se dividen casi equitativamente los niveles de acuerdo con respecto a la afirmación de que planificar en conjunto con otros profesores es menos

problemático que hacerlo en forma individual. Y, se valora altamente la instancia del Consejo Técnico para la labor pedagógica.

### **2.1.7 Disposición y valoración hacia el intercambio colaborativo de saberes docentes.**

El trabajo colaborativo de los docentes es reconocido por la mayoría de los profesores como una estrategia para mejorar la labor docente (98%) puede constituir una respuesta del tipo de deseabilidad social que hay que tener presente o sea de carácter instrumental dado que el contexto político educacional así lo requiere dadas las fuertes exigencias de los administradores educacionales para recuperar resultados e impedir la migración de los estudiantes y sus familias hacia escuelas particulares subvencionadas con mejores rendimientos en el SIMCE. Las razones dadas para esta valoración se refieren a que permite el intercambio de experiencias, analizar en profundidad los problemas pedagógicos, establecer metas comunes e; implementar mejores estrategias para el aprendizaje de sus estudiantes y evaluarlas en conjunto.

### **2.1.8 Establecimiento de acuerdos**

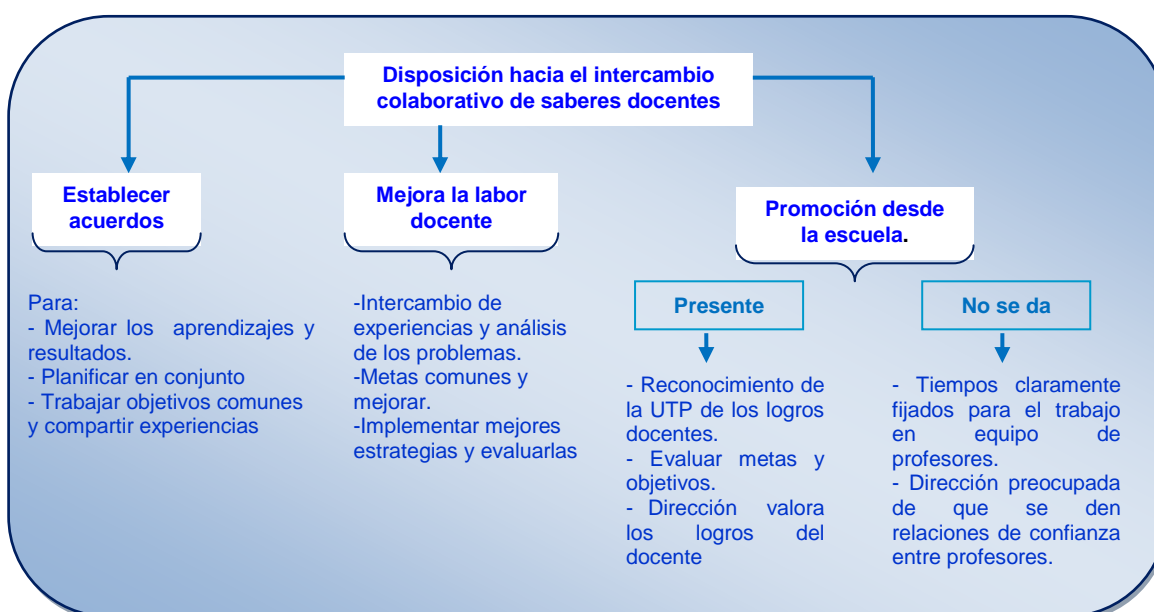
Un grupo importante de profesores indica la existencia de acuerdos en sus escuelas para trabajar colaborativamente e intercambiar saberes relacionados con la forma de mejorar los resultados de los aprendizajes, trabajar objetivos comunes, compartir experiencias y, planificar en conjunto contenidos propuestos por los planes y programas.

### **2.1.9 Promoción del trabajo colaborativo docente desde de la escuela**

La promoción y valoración del trabajo colaborativo de los docentes en el centro educativo se relaciona con las acciones que llevan a cabo la dirección y la UTP para reconocer los logros que obtienen los docentes y la evaluación permanente que se realiza de las metas y objetivos acordes a la misión educativa. No existirían prácticas conducentes a apoyar el trabajo de

intercambio de saberes docentes en los tiempos fijados para esta finalidad, ni el que desde la dirección exista una preocupación para que se den relaciones de confianza entre los profesores, dimensión que alcanza el mayor nivel de acuerdo para que exista colaboración entre profesores. La síntesis de lo analizado se puede observar en el diagrama n°40.

**Diagrama n° 40: Disposición y valoración hacia el intercambio colaborativo de saberes docentes.**



## 2.2 Saberes docentes

### 2.2.1 Tipos de saberes

Los saberes docentes que surgen de un trabajo en equipo como se ha visto, se construyen principalmente en el Consejo Técnico semanal de profesores y en orden de prioridad son los siguientes: análisis de los resultados escolares, aspectos relacionados con la disciplina o problemas de convivencia escolar, la preparación de actividades del establecimiento, la reflexión e intercambio de experiencias pedagógicas y, las necesidades educativas especiales. Se añade la coordinación de apoyos externos para abordar necesidades sociales y económicas de los alumnos y sus familias. La planificación de contenidos y unidades didácticas es indicada por algo más de la mitad de los profesores.

### 2.2.2 Preferencias en torno a los saberes a compartir

Los saberes que se buscan compartir con otros docentes son el análisis de los resultados escolares, problemas de disciplina y convivencia escolar, preparar las actividades propias del establecimiento, reflexionar e intercambiar experiencias, abordar el aprendizaje de los niños con necesidades especiales y, buscar los apoyos externos al establecimiento para dar respuesta a los problemas sociales que tienen los alumnos y familias.

Los saberes que se construyen de forma individual son: preparar y organizar el trabajo de los alumnos, preparar la metodología del sector de aprendizaje, preparar recursos educativos (textos, guías, otros), planificar clases según Planes y Programas, preparar las evaluaciones y, evaluar el trabajo educativo con los padres. Estos resultados se pueden observar en el siguiente diagrama.

**Diagrama nº 41: Saberes docentes**

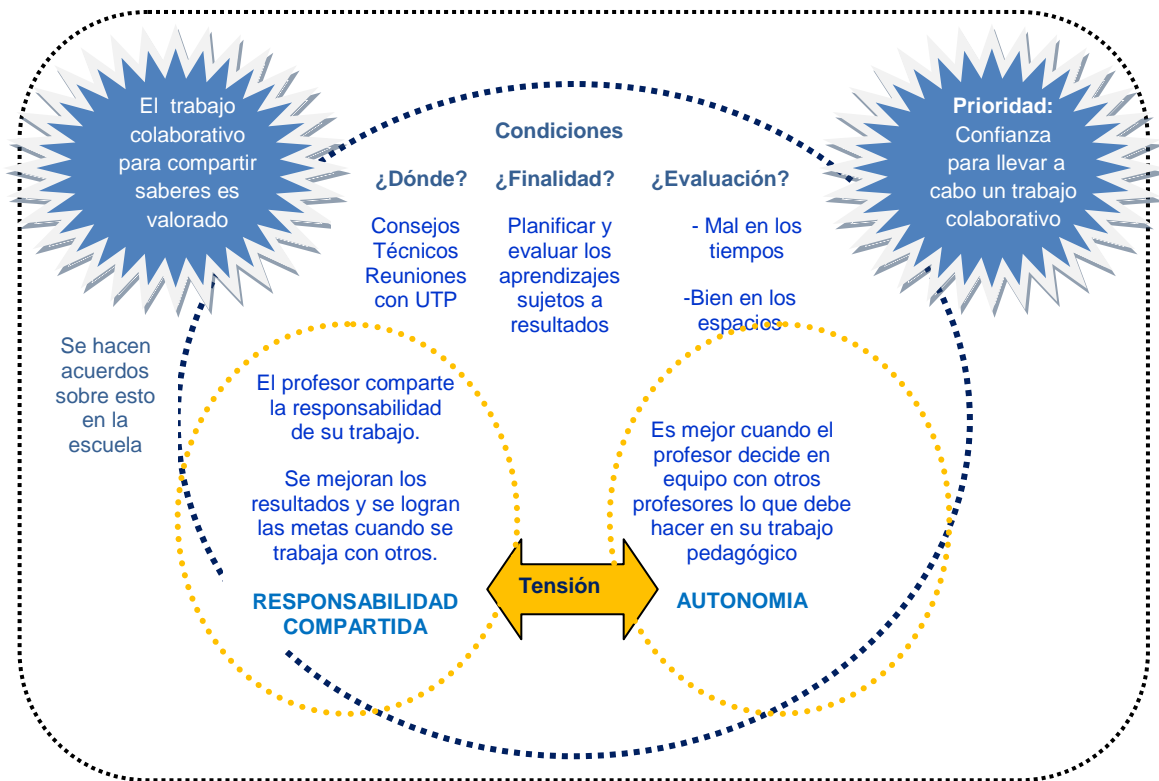


Los subrayados efectuados a este conjunto de datos obtenidos en el cuestionario a profesores, corresponden a un primer nivel de análisis que nos permite establecer un cierto mapa de las relaciones entre docentes en un



contexto institucional cargado de exigencias para mejorar los resultados, disminuir la tendencia a la baja de matrícula en un número importante de escuelas municipales y; a atender a las problemáticas sociales que presenta el contexto de vulnerabilidad social y económica que experimentan las familias cuyos hijos asisten a la escuela. Por tanto, la síntesis de los principales datos que emergen en este primer de análisis, se presentan en el diagrama siguiente.

**Diagrama nº 42: Primeras tendencias en torno al trabajo colaborativo y saberes docentes.**



### 3. Segundo nivel de análisis

En las entrevistas cualitativas todos estos aspectos comentados anteriormente han cobrado mayor expresividad, concreción, profundidad y, emergiendo a su vez, otras dimensiones y cualidades que procedemos a destacar y relacionar a continuación.

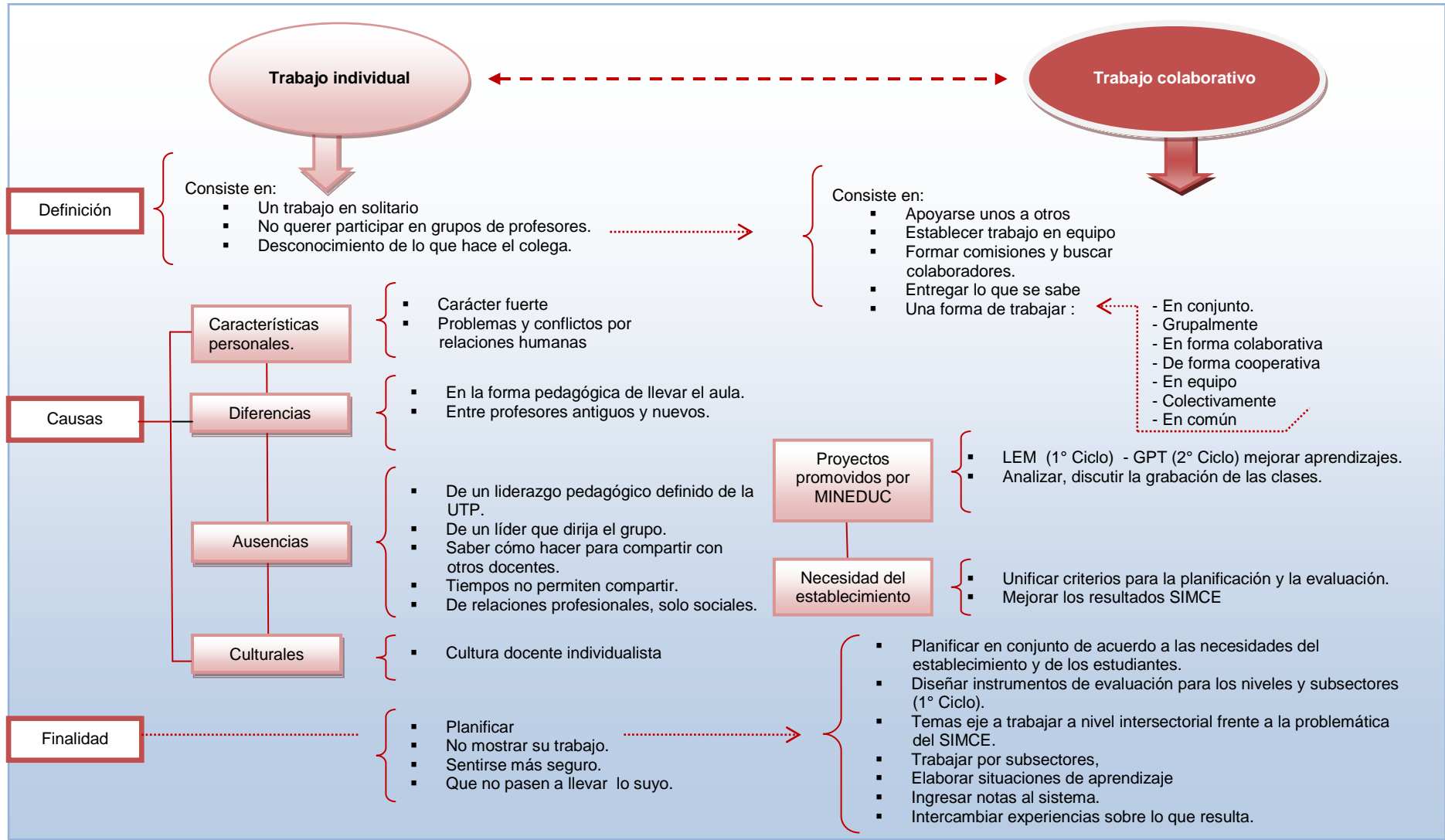
#### 3.1 ¿Existe trabajo colaborativo entre docentes en la escuela?

Para el grupo de escuelas estudiadas la respuesta ante esta interrogante es que se dan las dos tendencias: los docentes que trabajan colaborativamente entre ellos y aquellos que lo hacen en forma individual.

El trabajo colaborativo en que se comparten saberes consiste en un trabajo en equipo para planificar y preparar instrumentos de evaluación, intercambiar experiencias acerca de lo que da resultados en el aula para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, compartir material educativo y; apoyarse para lograr las metas como escuela. Esto viene propuesto por la dirección del centro y a partir del trabajo que realiza la UTP con los profesores y, obedece a la organización que se establece para los ciclos.

¿En qué consiste el trabajo colaborativo docente?, ¿en qué se diferencia del trabajo individual docente? Se sistematiza la definición que se hace para cada modalidad, sus causas y las finalidades que asumen. Esto se puede observar en el diagrama nº 43.

Diagrama nº 43: Conceptualización del trabajo colaborativo e individual docente



De los análisis realizados a las diversas textualidades provenientes de las entrevistas y, a la triangulación de actores, surge con fuerza y se confirma una de las dimensiones que explicaría el que exista o no trabajo colaborativo entre docentes. Se trata de la dimensión relacionada con las **condiciones institucionales** que hacen posible que esto ocurra como resultado de una decisión directiva que demanda de los profesores un trabajo en equipo en torno a saberes estratégicos requeridos por la autoridad educacional (Ministerio de Educación, Sostenedor municipal) para que el centro educativo cumpla con las metas pactadas y mejore los resultados del SIMCE en Lenguaje y Matemáticas para lo cual crea las condiciones propicias, asociadas a instancias concretas y, al establecimiento de un **sistema de trabajo** entre los docentes.

La otra dimensión que también surge de forma destacada son **las interacciones** que se dan entre los profesores y que configuran sus relaciones y disposiciones para interactuar e intercambiar en torno a su quehacer pedagógico, expresando sus (des) acuerdos y las estrategias presentes en sus prácticas para responder a los desafíos y exigencias que la escuela les plantea.

### 3.1.1 Las condiciones que hacen posible un trabajo colaborativo docente.

Al triangular la información proveniente de los profesores, directores y jefes técnicos, se reconfigura el sentido de que son las condiciones institucionales que hacen posible que los profesores compartan colaborativamente sus saberes al situarlo en un concepto de mayor implicancia como es que la escuela crea un **“sistema de trabajo”** para que los docentes se junten para revisar, comparar y reorientar sus saberes en torno a las metas institucionales.

¿En qué consiste el sistema de trabajo? Está compuesto por instancias referidas a tiempos, espacios, modalidades y mecanismos, cuenta con unas

finalidades previstas por el equipo de gestión del establecimiento. A continuación se resaltan las explicaciones otorgadas a este sistema de trabajo.

### 3.1.2 Las instancias para el trabajo colaborativo docente

La existencia de ciertas condiciones institucionales provistas por la escuela y sus directivos es una de las dimensiones que adquiere particular peso al momento de señalar las causas de que los profesores compartan sus saberes y se encuentren para abordar su trabajo pedagógico. Cobra especial relevancia en la explicación la expresión **“que se den las instancias”**, esto ha sido recurrente como razón que fundamenta la existencia del trabajo colaborativo docente, implicando con ello, una cierta connotación jerárquica, institucional y hasta legal.

Al revisar la definición formal de **“instancia”**, está se encuentra asociada a varios significados como por ejemplo: a una solicitud cursada por escrito según unas fórmulas determinadas, especialmente la dirigida a una autoridad o institución; a un documento que recoge dicha solicitud; a cada uno de los grados jurisdiccionales que la ley establece para examinar y sentenciar causas; a una petición o ruego de alguien o, a un último recurso (Espasa-Calpe, 2005). Otra definición apunta a una solicitud, a cualquier institución política o social, a una persona o conjunto de personas que integran la administración pública, a una institución u organismo; a cada uno de los grados jurisdiccionales que la ley tiene establecidos para ventilar y sentenciar, en jurisdicción expedita, lo mismo sobre el hecho que sobre el derecho, en los juicios y demás negocios de justicia, a un ruego de, a petición de; a en primer lugar, por la primera vez o como último recurso, en definitiva (Real Academia Española).

La definición que más se acerca al carácter que asume la referencia **a que exista la instancia** para que en la escuela se dé el trabajo colaborativo entre profesores, proviene de su carácter jurídico, sujeto a derecho y, a “un uso del término asociado al modelo de comunicación que el individuo podrá mantener para con la administración pública que corresponda, así como, a una expresión

más popular a *instancias de alguien* (por la petición o el ruego de alguien) y en *última instancia* (como último recurso/en definitiva)” (Definición ABC). Lo que sitúa la posibilidad fuera de la propia autodeterminación y la coloca en la dependencia a una autoridad o de un ente decisorio, asociándola a un mandato que tiene deberes y derechos para ambas partes.

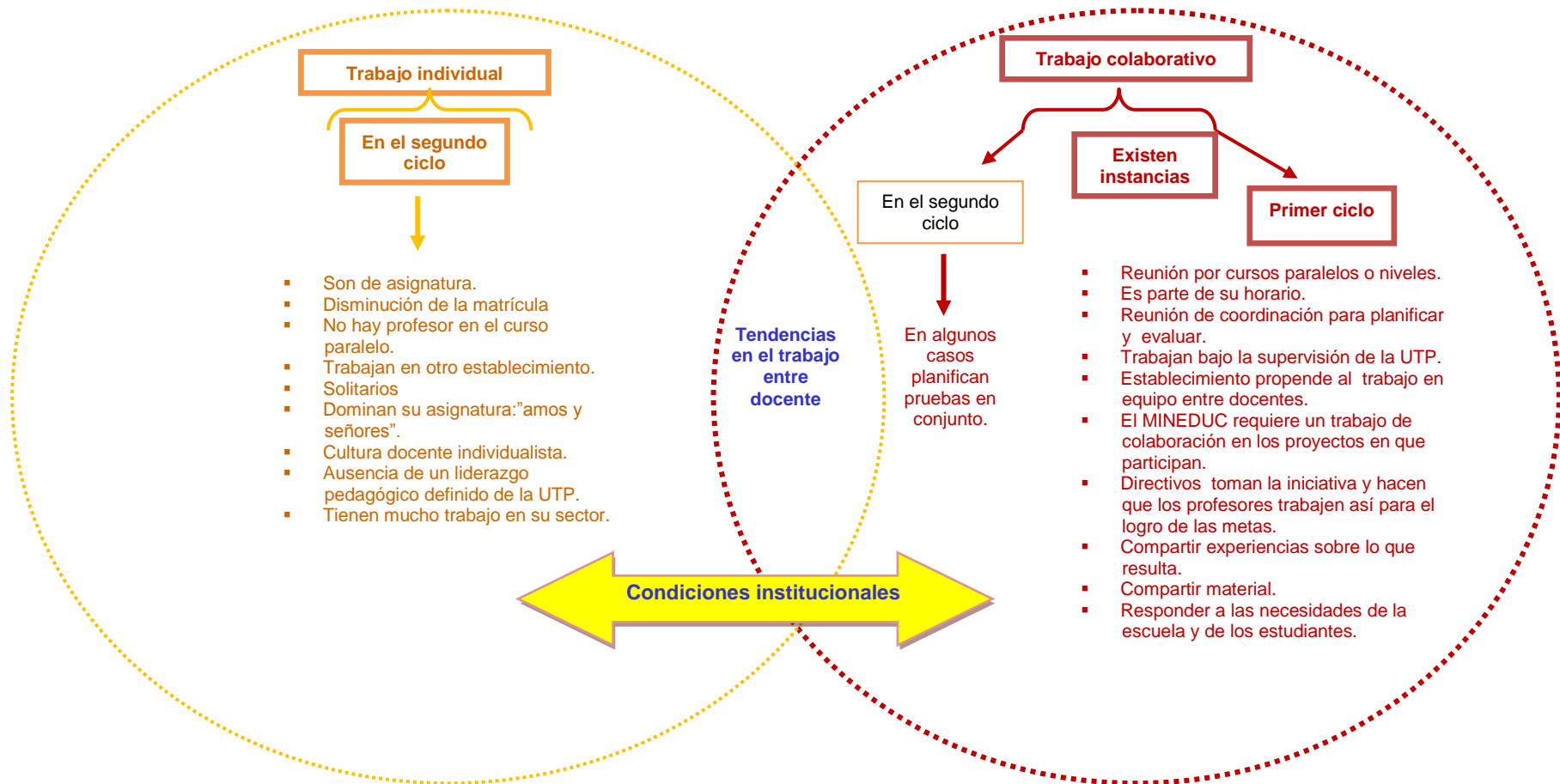
Los significados que los docentes le atribuyen a que **“se den las instancias”** para trabajar y compartir saberes con otros docentes, se refieren a las condiciones organizacionales del establecimiento y que son decididas y promovidas por la dirección, la jefatura técnico-pedagógica, la autoridad municipal o el Ministerio de Educación por medio de los proyectos que se adjudican las escuelas y que, hacen posible que los docentes cuenten con un horario para ello como parte de su contrato, junto con espacios y un sistema de trabajo regulado para abordar en conjunto saberes relacionados con la planificación de los aprendizajes en Lenguaje y Matemáticas su evaluación, generalmente asociados al logro de las metas formuladas para subir los puntajes SIMCE. Además de abordar los temas de convivencia escolar que se presentan con los estudiantes y sus familias.

La existencia de instancias como condición necesaria para el trabajo colaborativo de docentes, aparece asociada fuertemente al **“ciclo”** al que están adscritos y que se expresa como: **“el ciclo funciona así”**. Refiriéndose principalmente, al primer ciclo, dado que en segundo, el profesor no comparte todas las asignaturas y en la mayor parte de los casos, distribuye su horario de clases entre 5° y 8° básico. Por tanto, no existe otro profesor que comparta su misma asignatura, debido a la baja de matrícula de la escuela y/o por tener menos horas en ese establecimiento.

Así, trae como consecuencia que en el **“segundo ciclo son los más solitarios”**, junto con que que en este ciclo, sólo existe un profesor por asignatura que trabaja en solitario como **“dueño y señor de su ramo”**. Se complementa que se debe también a una cultura docente individualista o a que no existe un liderazgo pedagógico definido por parte de la UTP que regule y

oriente ese trabajo entre docentes y que sea acorde a los resultados SIMCE. En el diagrama n° 44, se realiza una primera síntesis sobre las instancias que explican la existencia de un intercambio de saberes entre profesores.

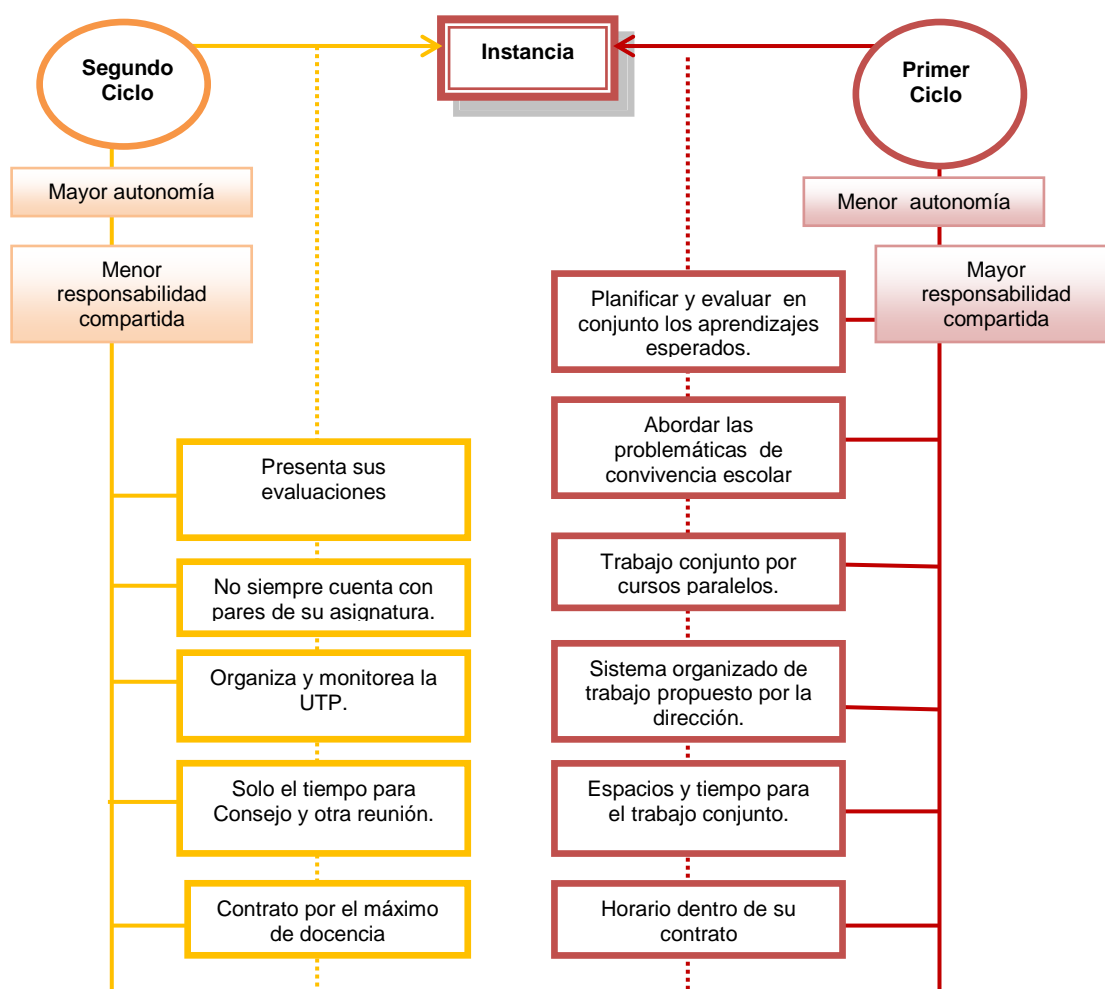
**Diagrama nº 44: Tendencias e instancias en el trabajo docente**





Por tanto, se puede construir el **concepto de instancia** con sus elementos constitutivos representados en el siguiente diagrama.

**Diagrama nº 45: Concepto de instancia para el trabajo colaborativo docente.**



Por tanto, el intercambio de saberes es posible porque la escuela provee las instancias necesarias para que se lleve a cabo por medio de horarios, espacios y con una modalidad y mecanismos para que **“nadie se baje de este carro”**.

¿En qué consiste? En contar con un horario semanal aparte para la reflexión en que se comparte lo pedagógico y se reciben las orientaciones para el trabajo que se tiene que realizar, es la escuela la que **“facilita el tiempo”** para

que los profesores se junten a planificar el semestre, esto porque gran parte de los docentes tiene pocas horas por contrato para estas tareas que son de interés para el logro de las metas institucionales. La tensión más fuerte se presenta en algunos municipios que han reducido en seis horas el contrato que los docentes usaban para planificar por considerar que **“eran horas perdidas”** ante los magros resultados obtenidos por esas escuelas en el SIMCE. Por tanto, la tendencia en general, es a planificar en un tiempo que **“no es remunerado”** porque **“las autoridades no entienden la necesidad de tener un horario”** lo que lleva a que **“el profesor entregue de su tiempo y no todos están dispuestos”**.

Se evidencia una fuerte molestia de los profesores ante la falta de horas en el contrato docente para dedicarlas a las actividades que el Estatuto Docente define como “anexas a la función docente propiamente tal” y que para ellos son altamente valoradas como se ha visto.

Por otra parte, las condiciones vienen dadas por la dirección y UTP. Cuando requieren hacer un trabajo y no coinciden en los horarios la escuela aplica una estrategia común en ellas: proporcionar la instancia, haciendo cambio de actividades para que esto ocurra en los horarios que tiene el profesor para que pueda juntarse a trabajar e intercambiar experiencias pedagógicas exitosas acordes a los aprendizajes esperados. En otros casos, la estrategia es permitir que el curso del profesor sea atendido por otro colega para que pueda reunirse con la UTP u otro docente. Si esto no ocurre en la escuela, la estrategia recae en el propio docente que cede parte de su horario para coincidir con los demás profesores de su ciclo o subsector para concertar los acuerdos sobre los aprendizajes requeridos o, rechazar cualquier instancia que le demande el uso de un tiempo propio, extra, sin remuneración.

Otro factor relevante que surge, es contar también con un espacio asociado al lugar donde funciona el ciclo, el nivel o, donde se reúnen para llevar a cabo coordinaciones ya sea como subsector o departamento. En algunos casos, es el mismo Consejo Técnico en donde, según los profesores, se hacen un trabajo

de equipo y reciben las orientaciones para ello, distribuyendo los tiempos para revisar situaciones de disciplina escolar para contar con un espacio para presentar las experiencias exitosas de cada profesor. Esto **“se hace en forma ordenada”**, **“se copia lo bueno”** o se hace **“para que hablemos el mismo idioma y trabajemos en lo mismo”**.

La concreción de tiempos y espacios, se realiza bajo ciertas formas o modalidad lo que consiste en que los profesores se junten por cursos paralelos, niveles o por subsectores con el fin de planificar las unidades y luego revisar lo realizado en la clase para que **“pueden dar cuenta de sus resultados”**.

En algunos casos han acordado un formato de planificación para aplicarlo y mejorar las prácticas. También la modalidad se expresa en preparar las clases y en repartirse tareas a realizar en un subsector específico y los materiales correspondientes. Esto prevalece en el primer ciclo por ser profesores generalistas. También se dirige a analizar los aspectos metodológicos de la clase, esta última modalidad requerida por la UTP, en algunos casos a partir de los proyectos impulsados por el Ministerio de Educación y concretados por la autoridad municipal de solicitar a los docentes que trabajen en base al modelo japonés de observación de clases entre profesores, compartir y planificar en conjunto a partir de la información derivada de esta modalidad.

El foco de lo que se entiende por modalidad, es el trabajo por ciclos el área de Lenguaje a partir de los diagnósticos requeridos por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) para conocer la situación del lenguaje en los estudiantes con respecto a la velocidad y dominio lector, intencionándose a partir de los datos arrojados por el diagnóstico inicial un fuerte trabajo en el primer ciclo para responder a los compromisos de gestión establecidos en el Plan de Mejora y van a ser evaluados en el 2012 con el objeto de decidir si se continúa proporcionando a las escuelas recursos adicionales acorde a los resultados obtenidos en los aprendizajes. Esto ha determinado que se haya establecido como modalidad, la creación de un plan de trabajo con los docentes de todos los cursos y subsectores para mejorar los desempeños de

los estudiantes en lectura, para ello, todos los profesores tiene que cooperar haciendo lo mismo, independiente de su asignatura.

**“Se trabajan en equipo las unidades para Lenguaje y Matemática y los otros subsectores “cooperan”.**

El foco está por tanto, en **“Lenguaje y Matemática que es lo más débil por la diversidad de niños se trabaja con la educadora diferencial, la profesora de aula y la UTP. Necesitamos la ayuda de todos”.**

Por esto, se realiza una programación anual basada en un trabajo colaborativo permanente asociado al Plan de Mejora y a los proyectos de lectura que se han fijado.

Desde el equipo de gestión directiva, se resguardan los mecanismos para **“que no se baje nadie”** de **este sistema de trabajo**. La UTP define los intercambios y saberes, supervisa el diagnóstico SEP inicialmente en lenguaje y posteriormente en matemáticas. Nadie planifica en forma individual y, el trabajo colaborativo empieza también a asumir una nueva modalidad: realizarlo entre el profesor de aula y el educador diferencial como resultado de la nueva ley de atención a la diversidad. Y que los directivos escolares aprovechan para que el psicopedagogo apoye a los profesores con los estudiantes que presentan mayores dificultades en comprensión lectora.

En este **sistema de trabajo** el referente principal es el jefe/a de la Unidad Técnico-Pedagógica dado que realiza las siguientes acciones para que esto ocurra:

- Fundamental la influencia de la UTP para que se dé el trabajo colaborativo entre docentes.
- Organiza y lidera el trabajo colaborativo **“para que los profesores aprendan a trabajar de forma colaborativa no en su isla”**
- Trabaja en unión entre colegas para producir un trabajo colaborativo
- Incentiva y fomenta el trabajo de equipo, colaborativo.
- Crea los espacios y programa el trabajo en subciclos, **“nos organiza, nos informa y lleva la reunión”.**

- Establece los tiempos para que los profesores trabajen
- Cautela los tiempos para abordar las temáticas en cada sesión: **“me tienen respeto y no tengo conflictos con ellos, sacrifican horarios”**.
- Elabora una agenda de trabajo entre profesores
- Coordina las planificaciones y que se elaboren las unidades y las evaluaciones.
- Estimula a que los docentes que hacen un buen trabajo lo compartan con su paralelo (planificación, pruebas), a mostrar los trabajos y que lo hagan en forma colaborativa: **“porque se ahorra tiempo”**.
- Exige las tareas pedagógico-administrativas (trabajar con una plantilla la unidad).
- Orienta y unifica la cosa administrativa, por eso: para **“entregarle lo que nos pide, nos ayudamos”, “hacemos todo para que las cosas resulten”**.
- Crea las condiciones para que se dé la reflexión pedagógica.
- Logra un clima de relaciones adecuado **“los colegas se sienten cómodos, puedan compartir y lograr un trabajo planificado y que compartan sus experiencias”**.
- No se dedica a revisar papeles sino a que el profesor trabaje con más empeño porque hay competencias que desarrollar en los niños.
- Incentiva a que los profesores se junten. Cuando esto no ocurre **“va a la siga de ellos”** o que los niños **“vean que sus profesores trabajan en conjunto”**.

Con respecto a los directores/as se les reconoce que de ellos depende y de su gestión, institucionalizar el trabajo colaborativo para **“que no sea de pasillo”**, ya que lo organizan, fijan las pautas y las normas para ello, crean una cultura de trabajo, dan las directrices de cómo trabajar y; toman la decisión de generar los espacios junto con UTP y equipo de gestión, ven la necesidad de la organización y de los horarios. A su vez, revisan como están haciendo el trabajo los docentes e insisten en que ese trabajo sea por nivel, por equipos, subsectores.

Para otros profesores todo esto ocurre porque los directivos tienen compromisos de gestión por tanto, no se permite el trabajo individual docente, si bien que para algunos directores, el establecimiento es por definición un centro de desarrollo y de sociabilidad pero **“los profesores por su formación tienden a lo individual”**, por eso asumen la tarea de incentivarlos a trabajar en equipo. En otros casos el director/a juega un papel fundamental en el clima de trabajo entre profesores porque **“ayuda a romper el hielo, porque cuesta mucho compartir experiencias”**.

El **sistema de trabajo** para que los profesores compartan sus saberes en forma colaborativa, se puede explicar según lo que señala un profesor con respecto a esto y que expresa una línea de significado basada en lo institucional que arroja importantes pistas para la elaboración de una teoría sobre el tema: **“no es espontáneo hay un diseño desde la dirección y desde la UTP para que se dé esto”**.

### 3.1.3 Finalidad

El **sistema de trabajo** que los directivos establecen tiene una **finalidad** muy clara y que es ratificada por todos los sujetos: responder a las demandas formuladas a la escuela de una mayor productividad escolar, **“tenemos que cumplir metas, tenemos compromisos de gestión en Lenguaje y Matemáticas por la Ley SEP”** y que se expresan en los resultados del SIMCE. Por eso el foco del centro educativo se pone en el trabajo pedagógico de los docentes. **“La finalidad es un mejor producto, que el colegio trabaje mejor, trabaje para el SIMCE”**.

Se otorga mucha importancia al subsector de Lenguaje y Matemáticas porque es lo que mide el SIMCE, **“se vive en las dos asignaturas madres, los demás somos los parientes pobres”**. Profesores y directivos están preocupados por el SIMCE, si suben o bajan los resultados: **“es la meta que tenemos: ser los mejores de la comuna”**. Por tanto, se guían los procesos

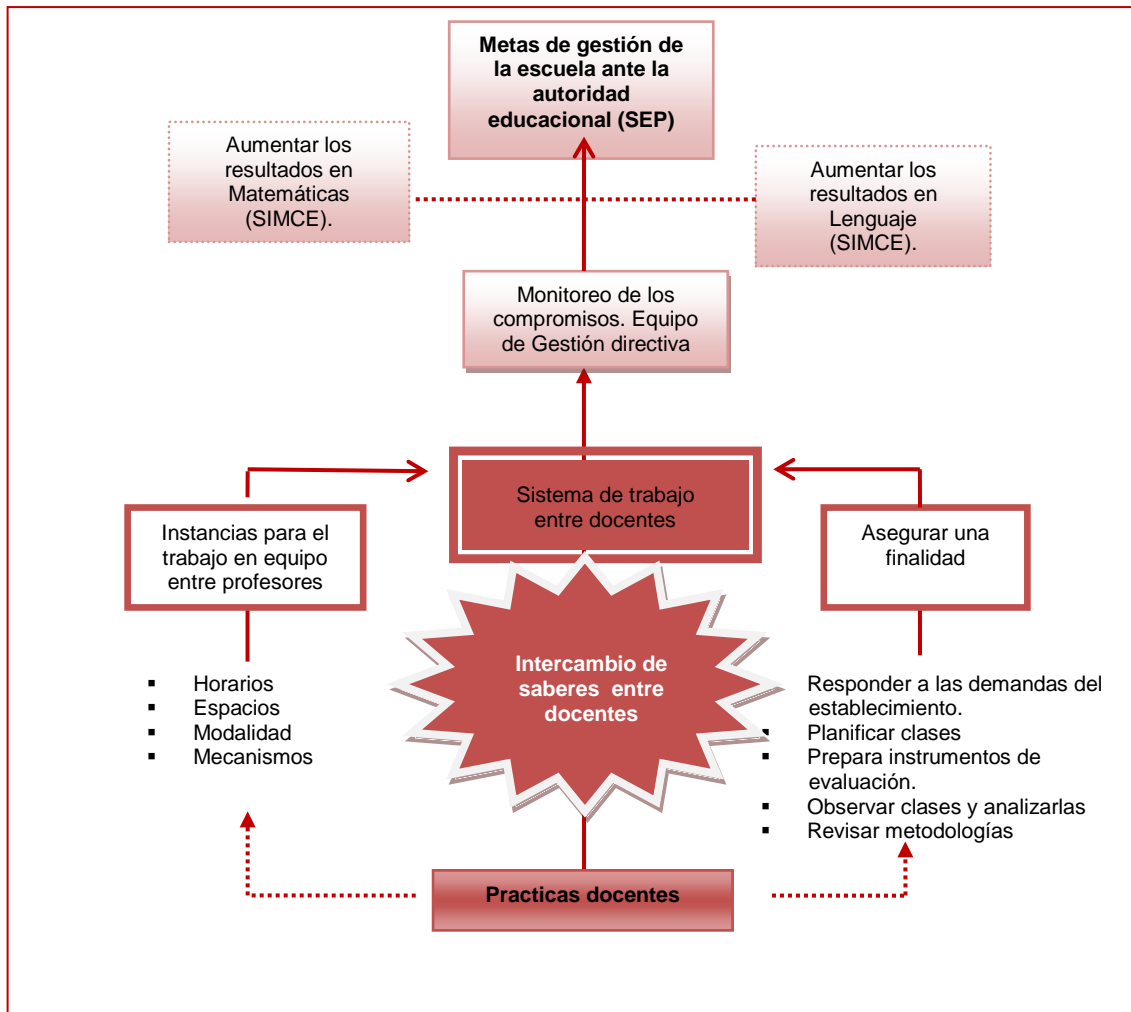
curriculares en cuanto a la planificación, ordenar los libros de clases, ordenar las materias, la temporalización de los aprendizajes esperados, foco en lo pedagógico, las didácticas, la diversidad de los niños y su situación de vulnerabilidad dado que la finalidad principal para todos los actores es mejorar los aprendizajes.

En este contexto de una mayor exigencia y de rendición de cuentas sobre los resultados a la autoridad educacional, se reconoce que se está ante un cambio de paradigma en el trabajo entre profesores en la escuela municipal: **“con el otro puedo hacer muchas más cosas y avanzar más rápido”**, dado que se logra una mayor efectividad al preparar la enseñanza, al planificar y diseñar la evaluación de aprendizajes, por esto, se tiene que producir el intercambio de experiencias según lo planificado y acorde a los resultados obtenidos en las clases.

Sin embargo, otros profesores piensan que con todo esto, el cambio de paradigma es hacia el trabajo del profesor con la instalación de una cultura evaluativa que lo que busca es: **“Medir a los profesores...aquí no es cuánto aprende el niño y avanza en su proceso. En concreto, te mide: ¿cuán bueno es el profesor? y ¿cuánto enseñó? Porque si no aprendieron, es culpa del profesor y sí aprendieron, es por el proceso de los niños”**.

#### 3.1.4 Inferencias

Sintetizando entonces esta apartado, la teoría que emerge y explica que los docentes intercambien sus saberes de forma conjunta se relaciona con un sistema de trabajo establecido por la unidad educativa a partir de las metas y compromisos institucionales relacionados con la mejora de los resultados en la puntuación del sistema de medición de la calidad de la educación en Lenguaje y Matemática para lo cual a los profesores se les provee de las instancias de tiempo y espacios formales o informales para el trabajo conjunto e intercambio de forma que se cumplan las metas pactadas para la escuela en el contexto de la Ley SEP. Esto se puede apreciar en el diagrama n° 46.

**Diagrama nº 46: Factores que explican el intercambio de saberes docentes**

### 3.2 ¿Cómo son las interacciones entre profesores para compartir saberes?

La otra dimensión que emerge con cierta fuerza para explicar el que se elija trabajar en forma individual o en equipo con los otros profesores para intercambiar saberes, se refiere a las determinantes provenientes de los propios sujetos-profesores, es decir, a las **“características y condiciones personales”** y, a las buenas **“relaciones humanas”** que se establecen entre ellos, prevaleciendo en la elección de sus interacciones la **“afinidad”** con aquellos profesores por tipo de subsector o cercanía y, por las preferencias individuales.



La presencia de esta dimensión para explicar la ocurrencia o no del trabajo en equipo entre profesores, hace referencia a que a ellos comúnmente **“les cuesta relacionarse entre sí”** y es la dirección y UTP quienes asumen el rol de **“integrarlos y ponerlos a trabajar juntos”**, a que los profesores desarrollen su voluntad y disposición a colaborar, a que tengan una **“mente abierta”** para pedir ayuda cuando no saben algo o si tienen dominio en saberes específicos a ayudar a otros profesores.

En relación a la dinámica grupal se subraya no se asuma por parte de algún profesor un liderazgo dominante que no impida la participación del resto, por ello, se considera que es fundamental el tipo de persona que dirigirá al grupo y, que por los datos, se infiere que se acepta con mayor convencimiento al jefe/a UTP que a otro profesor, tal vez por el principio de autoridad o de cierta neutralidad en las relaciones interpersonales.

Para otros profesores lo que explica que se dé el trabajo colaborativo es parte de una estrategia para hacer frente la sobrecarga de trabajo, expresada en documentos de planificación a elaborar y, a tareas administrativas exigidas tanto por la UTP como desde la dirección. Por ello, los profesores deciden apoyarse, ser solidarios para cumplir con lo que se pide, especialmente con respecto a las planificaciones y a la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes lo que les lleva a expresar que prima **“las ganas que las cosas salgan bien”** en la lógica de una escuela que le tiene que ir bien, mejorando sus resultados y no perder así matrícula, lo que tiene como consecuencia en el mediano plazo la reducción de la carga horaria docentes.

En otra línea diferente, las interacciones entre profesores para un grupo, se explican por la trayectoria histórica que tienen con la escuela, sus orígenes y compromiso con las familias y los niños, lo que hace que **“haya apego a la historia común”** y que se comparta una cierta mística, hecho que marca una diferencia entre los profesores antiguos y los nuevos que carecen de este **“vínculo con la escuela”**. Para otros profesores, el trabajo colaborativo entre

docentes refleja una nueva tendencia en el modo de relacionarse entre ellos: intercambiar e interactuar.

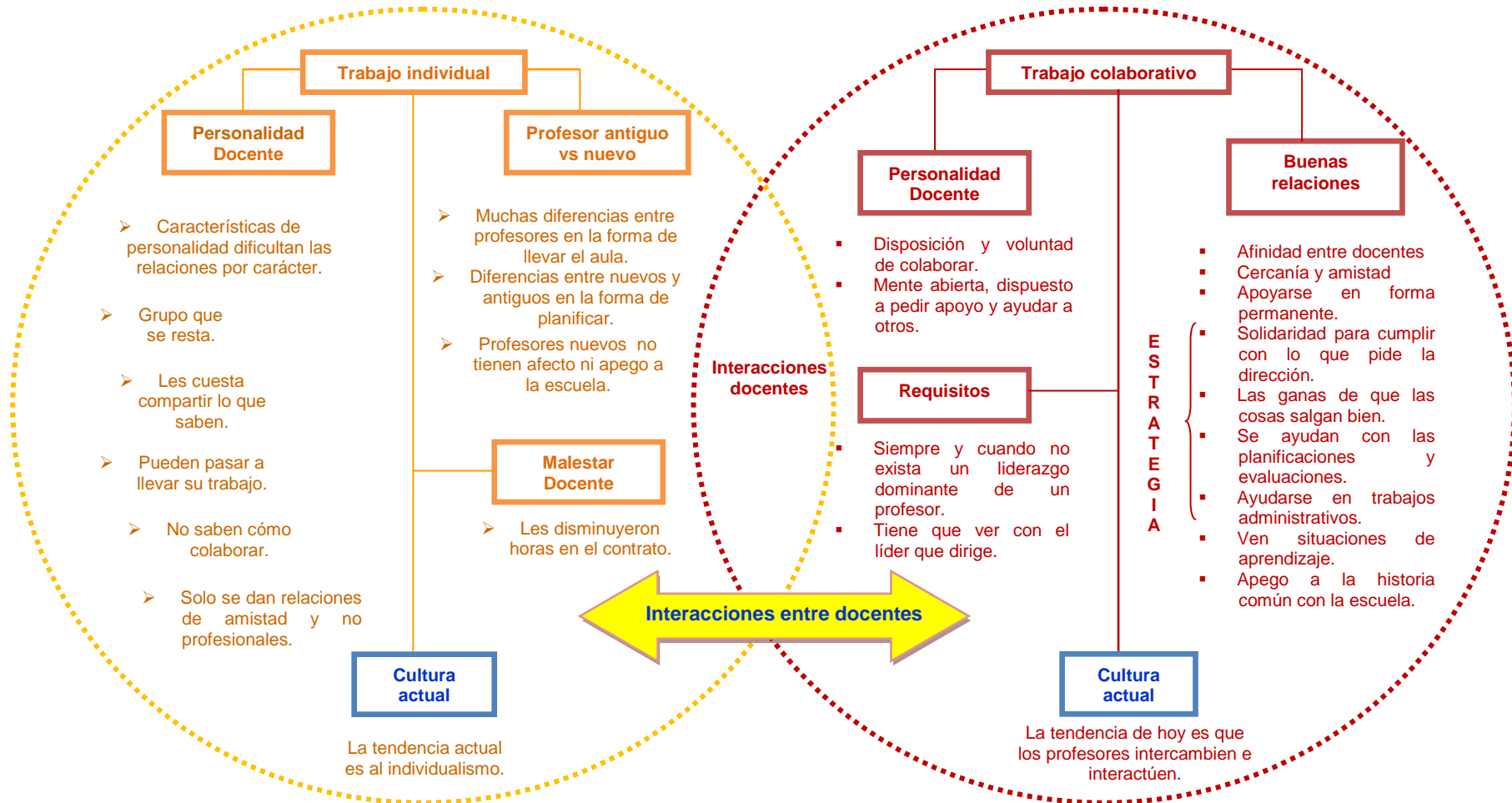
El trabajo individual es explicado por las “**características de personalidad**”, por el carácter de algunos profesores que dificultan las relaciones, porque siempre hay un grupo de profesores que se margina o resta, y que les cuesta compartir su trabajo, tienen temor de que “**pueden pasar a llevar su trabajo**”, otros no saben cómo colaborar porque no ha habido orientación hacia el trabajo docentes desde los directivos o porque se conocen por muchos años y el tenor de sus intercambios son más bien de amistad.

Otra explicación que adquiere fuerza en algunas escuelas, es el **malestar docente** que se ha instalado por la rebaja de horas en el contrato ante los bajos resultados obtenidos en el SIMCE llevando a que los profesores cumplido su horario, se retiren, expresando su malestar con la autoridad municipal: “**así nos pagan hoy**”.

Emerge por otra parte, en el contexto de las relaciones humanas la explicación de que las diferencias se producen entre **profesores antiguos y nuevos** en la escuela lo que marca las relaciones de cercanía o lejanía entre ellos. Esto lleva a algunos docentes a señalar que los profesores nuevos tienen “**falta de afecto y apego por la escuela**” o que estos profesores, “**pasen a llevar su trabajo**” ante las diferencias que se establecen en la forma de planificar y de “**llevar el aula**”. Finalmente, otra explicación de carácter social es que en la actualidad prima la tendencia hacia una cultura individualista entre las personas y eso se hace presente en los propios profesores.

En el diagrama n° 47, se realiza una síntesis de las constantes que surgen con respecto a las interacciones entre docentes.

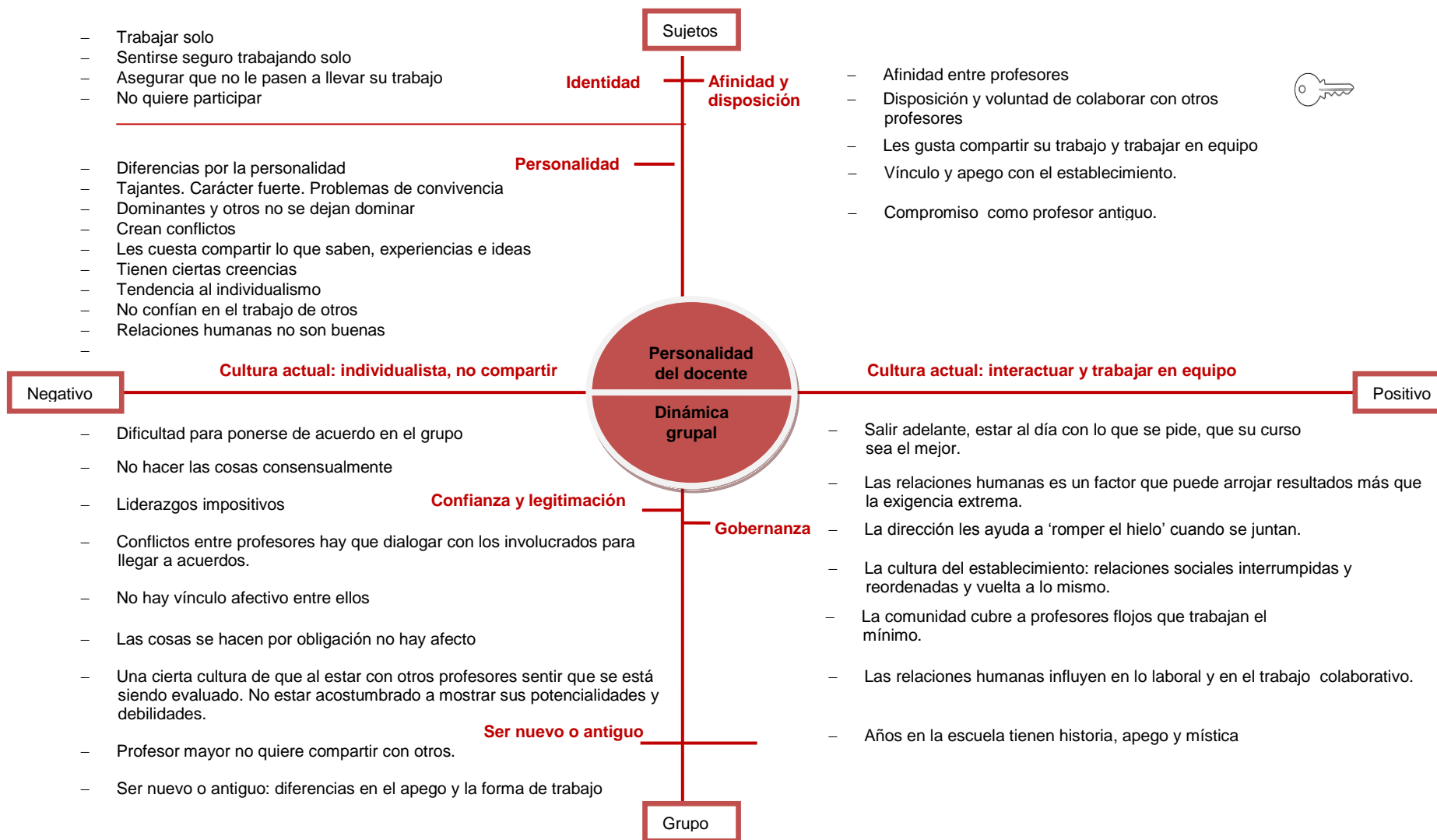
Diagrama nº 47: Características de las interacciones



Profundizando en el análisis, se puede observar en las interacciones entre los docentes aspectos asociados a lo propiamente **individual** como son los rasgos de la personalidad que actúan a favor o en contra con respecto al trabajo colaborativo entre docentes y, aquellos asociados más bien a las **dinámicas grupales** y que son más o menos favorables y que se inscriben en la cultura de la organización escolar y en la forma en que se abordan las diferencias entre profesores: edad, estilos pedagógicos, ciclos, asignaturas, entre otras.

Destaca también la referencia a la cultura actual que para los profesores asume dos caras: una que es individualista y que no quiere compartir y, la otra, todo lo contrario que tiende a interactuar con los demás y, a trabajar en equipo. La sistematización de todos los elementos comentados, se puede apreciar en el diagrama nº 48.

**Diagrama nº 48: Síntesis de los factores que inciden en las interacciones entre docentes**



### 3.3 ¿Cuáles son los saberes que los docentes construyen y comparten?

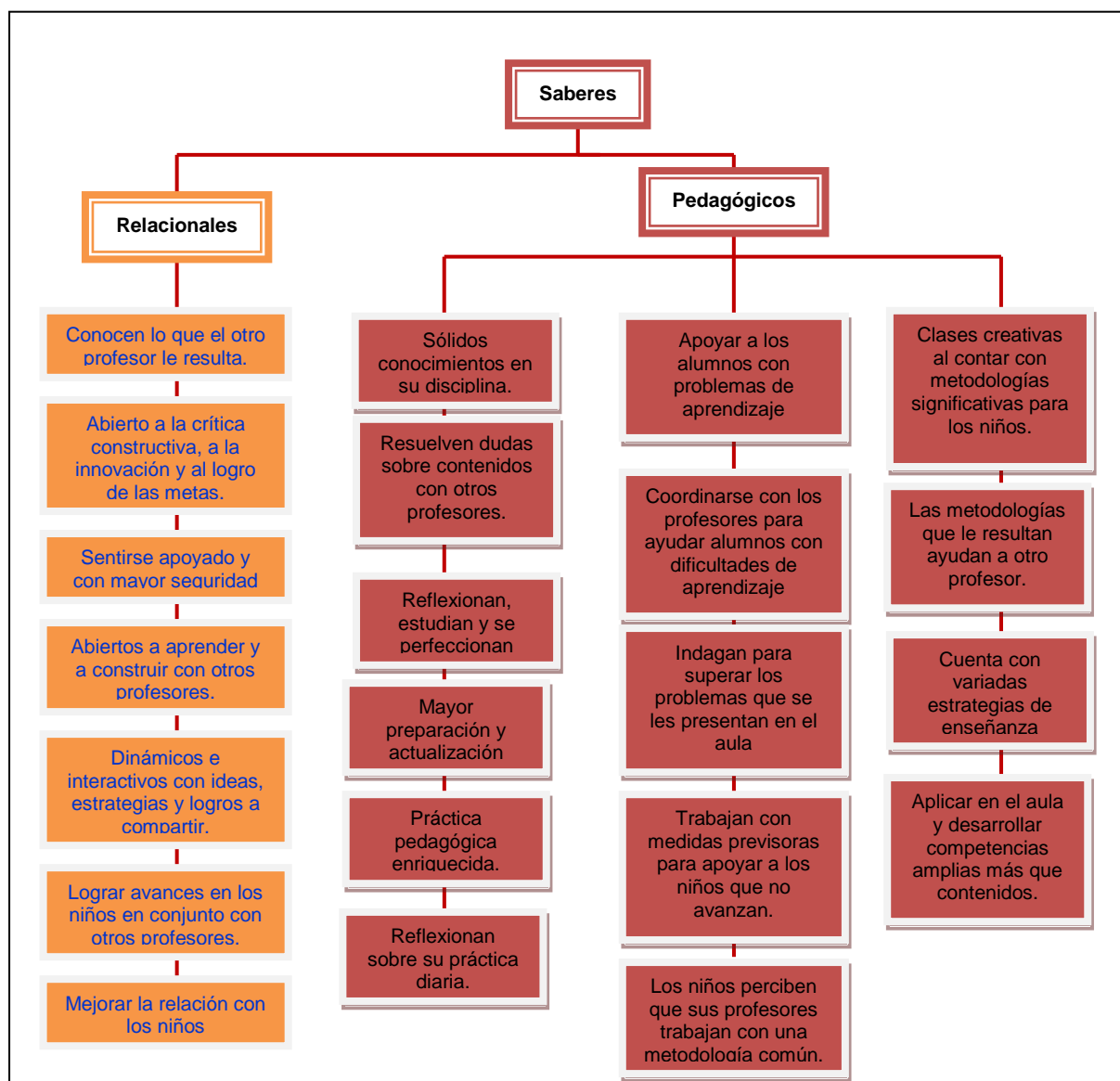
La respuesta a esta interrogante a partir de los datos provenientes de la entrevista cualitativa la sitúa en dos formas de trabajo pedagógico entre docentes: una, junto con otros compartiendo, discutiendo y proyectando de forma colaborativa y la otra, de forma individual, sin relacionarse con los otros profesores en torno a intercambios pedagógicos, cautelando su identidad y su tiempo.

En relación a los saberes derivados del un trabajo colaborativo entre docentes destacan aquellos **pedagógicos** referidos al manejo en metodologías de enseñanza, actualizados en sus conocimientos, con manejo de un saber de aula y con mayor preparación y, aquellos que podemos identificar como **saberes relacionales**, es decir, dispuestos reflexionar con otros lo que les resulta y lo que no, a intercambiar experiencias pedagógicas y, abiertos a la innovación con otros profesores.

A su vez, algunos profesores perciben la ventaja que esto trae: contar con una mejor visión de la educación y lograr mejorar la educación al trabajar interdisciplinariamente. La excepción, la plantea un jefe UTP al señalar que estos profesores al unirse a otros lo que hacen es dejar en evidencia que no tienen solidez en sus saberes sobre planificación, evaluación y metodología de la enseñanza.

Las características de este saber compartido se puede observar en el diagrama n° 49.

Diagrama nº 49: Características del saber construido con otros profesores



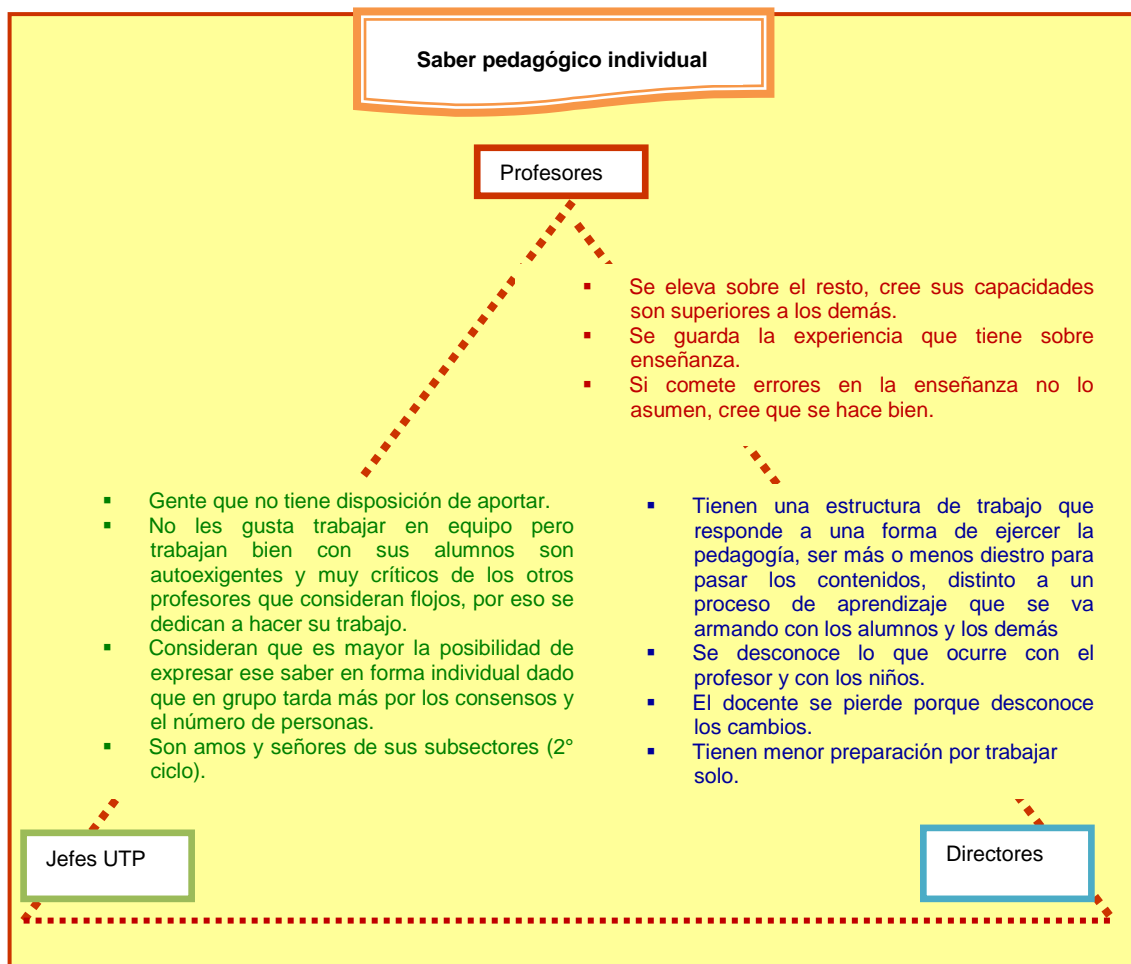
Con respecto al saber docente del profesor que trabaja en forma individual sus características se pueden concretar en el diagrama nº 48 y que apuntan según los propios profesores, a **“creerse superior a los demás”** y por otra parte a **“no darse cuenta si está cometiendo errores en la enseñanza”**. Para los directivos en cambio, sus características apuntan a dos dimensiones:

Al igual que las señaladas por los docentes, los profesores que trabajan en forma individual se sienten superiores, desconocen el impacto de su trabajo en

los aprendizajes de sus estudiantes y son más bien diestros sólo en pasar contenidos.

Entienden que se trata de buenos profesores, autoexigentes y críticos con el trabajo de los otros profesores. No les parece que tenga ventajas colaborar y trabajar con otros porque en grupo se tarda más en llegar a acuerdos por la dinámica de la búsqueda de consensos y la cantidad de integrantes.

**Diagrama nº 50: Características del saber del profesor que trabaja en forma individual.**





#### 4. Tercer nivel de análisis

Los datos aportados a través de la triangulación de la información recabada en los grupos focales vienen a confirmar que son **las condiciones institucionales** las que configuran la construcción de saberes docentes en la escuela o liceo municipal y privilegian el foco, contenido, dispositivos y dirección y que estructuran **las interacciones entre docentes** bajo este contexto. Se profundiza en elementos tales como la forma en que el docente acostumbra a trabajar y relacionarse con otros docentes, su personalidad, el ser nuevo y la diferencias entre ser mayor o joven. Bajo estas mismas dimensiones surgen los factores que facilitan o limitan que se dé una construcción de saberes basadas en el intercambio y la colaboración.

##### 4.1. Condiciones institucionales que configuran el saber docente

Son las **condiciones institucionales** las que van a disponer un escenario para que los docentes inicien una nueva forma de relacionarse, trabajar y compartir sus saberes. Es a partir de los **Planes de Mejoramiento** establecidos por el Ministerio de Educación, a través de la Ley SEP y de los proyectos que el municipio lleva a cabo para mejorar la gestión de las escuelas y liceos expresadas en **metas** establecidas de común acuerdo con la autoridad para mejorar el desempeño de los estudiantes en áreas muy específicas como son Lenguaje y Matemáticas los que son evaluados a nivel nacional cada año por medio de las pruebas del SIMCE. Se establece por tanto, un **sistema de trabajo** con nuevas dinámicas para los intercambios de saberes docentes por medio de decisiones que establecen las **instancias** necesarias para contar con el espacio y tiempo estipulado para que los profesores aborden de manera conjunta y coordinada su quehacer pedagógico, establezcan las estrategias que implementaran para aumentar los logros de sus estudiantes con instrucciones precisas sobre lo que se tiene que hacer y lleven a cabo una revisión permanente de los resultados que van alcanzando.

## 4.2 Relaciones e interacciones docentes

Otro factor que configura las relaciones entre los docentes proviene de sus **interacciones** y que en el contexto de las metas y desafíos que tienen las escuelas y liceos, es expresado por los profesores como la “**disposición a ayudarse**” que existe entre ellos y lo hacen porque saben que “**todos quieren lo mismo**” alcanzar las metas y hacer que la escuela mejore sus niveles de logro y con ello, atraiga una mayor matrícula y traiga una mayor estabilidad laboral docente o, porque no quieren usar de su tiempo para cumplir con tareas encomendadas como planificaciones u otros procesos administrativos y para los cuales los directivos no proporcionan un **sistema de trabajo**.

## 4.3. Factores que dificultan el intercambio de saberes docentes.

En este ámbito destacan como limitantes para la construcción de los saberes docentes **la ausencia de instancias**, entendida como no contar con tiempos y horarios en el contrato docente lo que perciben como un tiempo que no tienen o que es parte de las horas extras para reunirse, trabajar e intercambiar con otros profesores.

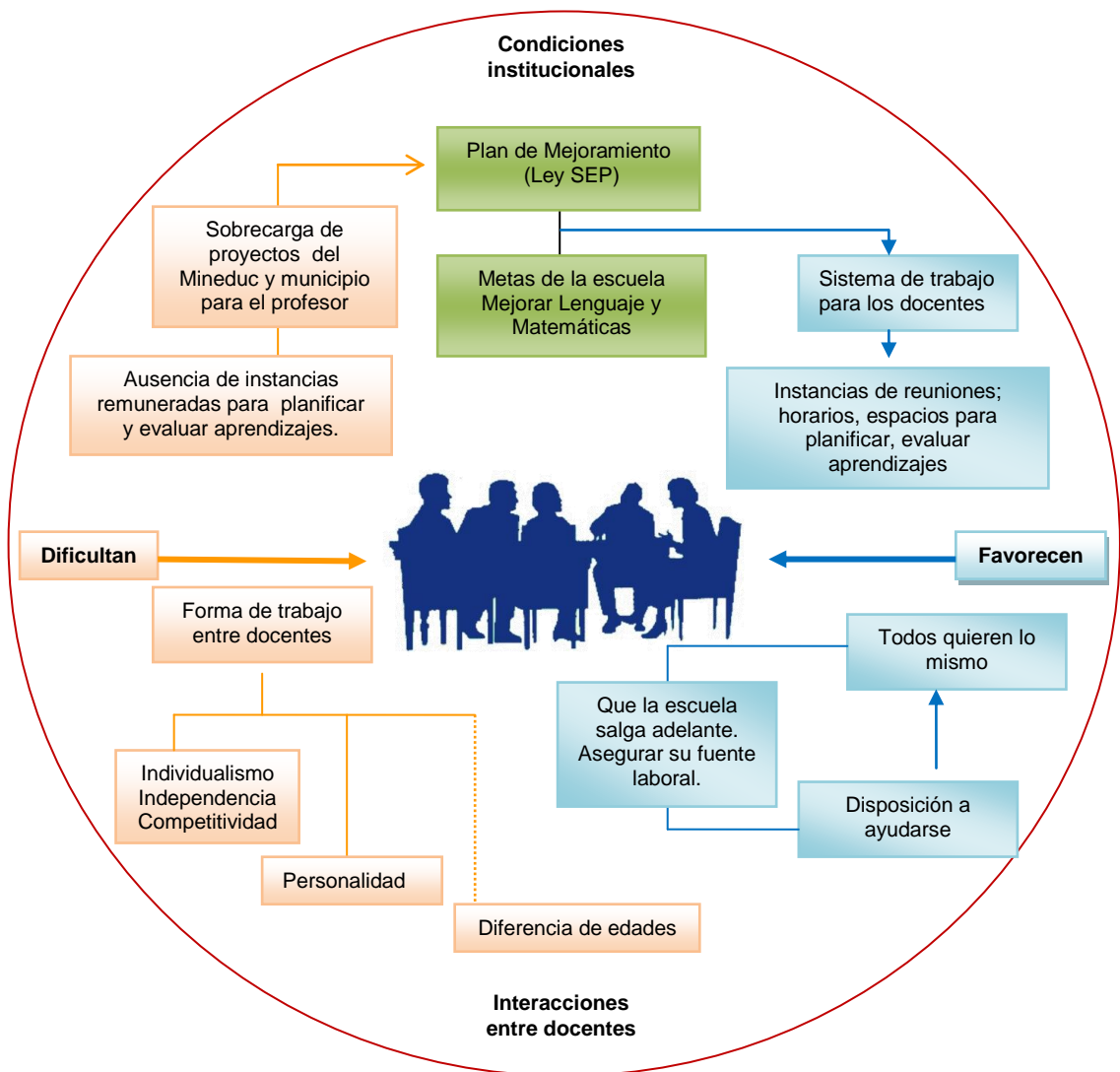
Para algunos profesores se añade también la **sobrecarga** de tiempo que traen para ellos los **diversos proyectos** que llegan al establecimiento impulsados por el Ministerio de Educación o por el municipio para perfeccionarlos y hacerlos trabajar en talleres para mejorar la enseñanza del Lenguaje o las Matemáticas.

En relación a las limitantes asociadas a las interacciones entre docentes, se releva **la forma de trabajo docente**, en la que predomina la individualidad, la independencia y la competitividad entre profesores. A su vez, muy brevemente se menciona el hecho de ser **profesor nuevo** y no haber contado con ningún apoyo de parte de los otros docentes para ayudarlo a introducirse en la nueva

realidad educativa. Otros factores limitantes son la **personalidad** de algunos docentes que no hace posible un acercamiento entre docentes y; en menor intensidad aparece también la **edad del docente** y las diferencias que se producen con respecto a los saberes, específicamente en cuanto al uso de la tecnología y la dificultad que presentan en esto los profesores mayores.

La síntesis de las categorías presentes en los datos analizados se pueden observar en el siguiente diagrama.

**Diagrama nº 51: Factores que inciden en la construcción de saberes entre los docentes.**



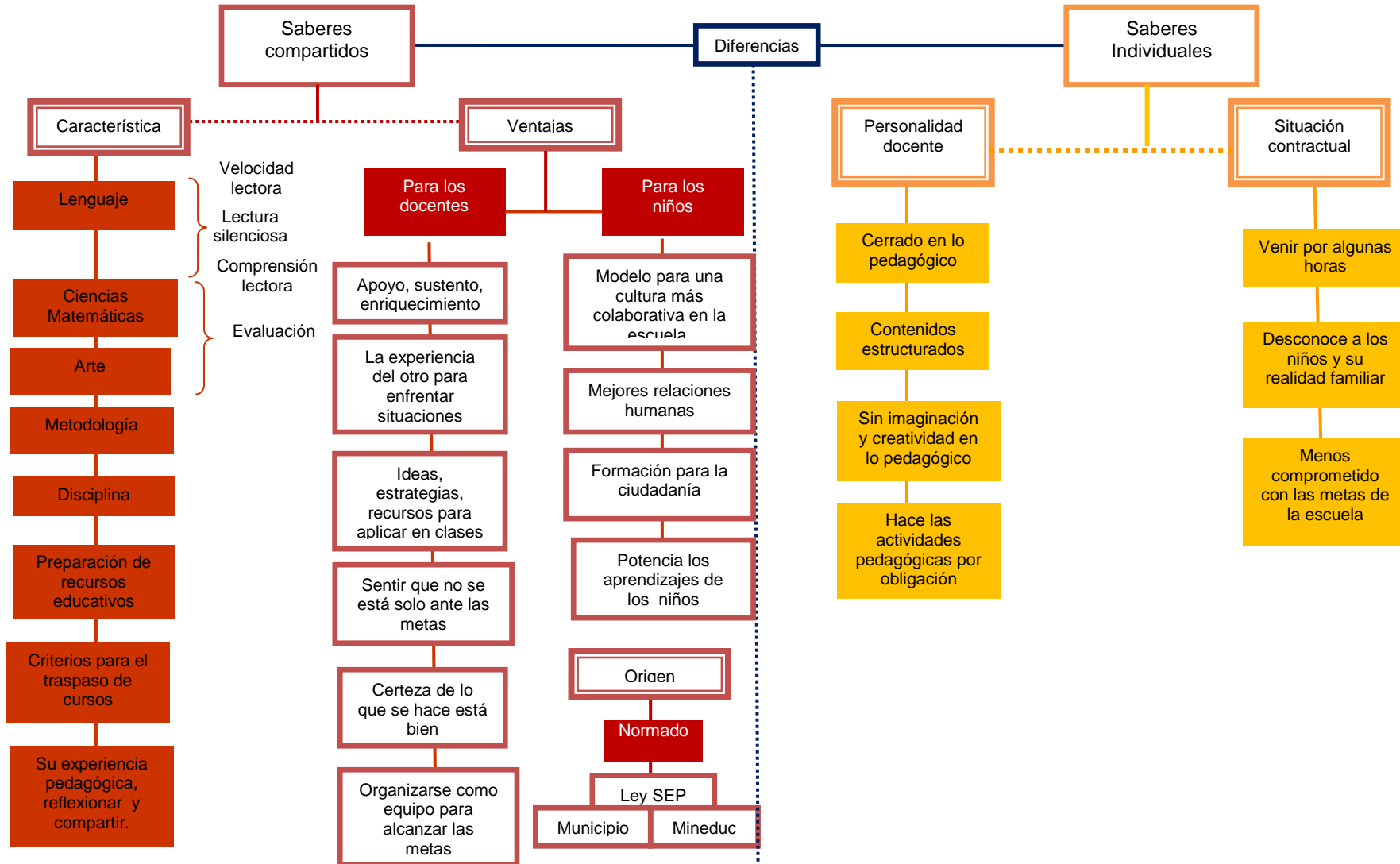
#### 4.4 Saberes que los docentes comparten.

En los grupos de discusión como se ha explicado en el apartado en que se presentan los datos y su análisis, surgen dos dimensiones que configuran el saber que se construye de forma colaborativa entre docentes: el **origen** y las **características de ese saber**.

Con respecto a las diferencias que existen entre un saber compartido y uno individual destacan para el primero las **ventajas** que conlleva para el docente y los estudiantes y para el segundo, se mencionan como factores que lo explican la **personalidad del docente** y la **situación contractual** con respecto a las horas de permanencia en el establecimiento.

En el siguiente diagrama nº 52, se presentan las conexiones e interrelaciones comentadas.

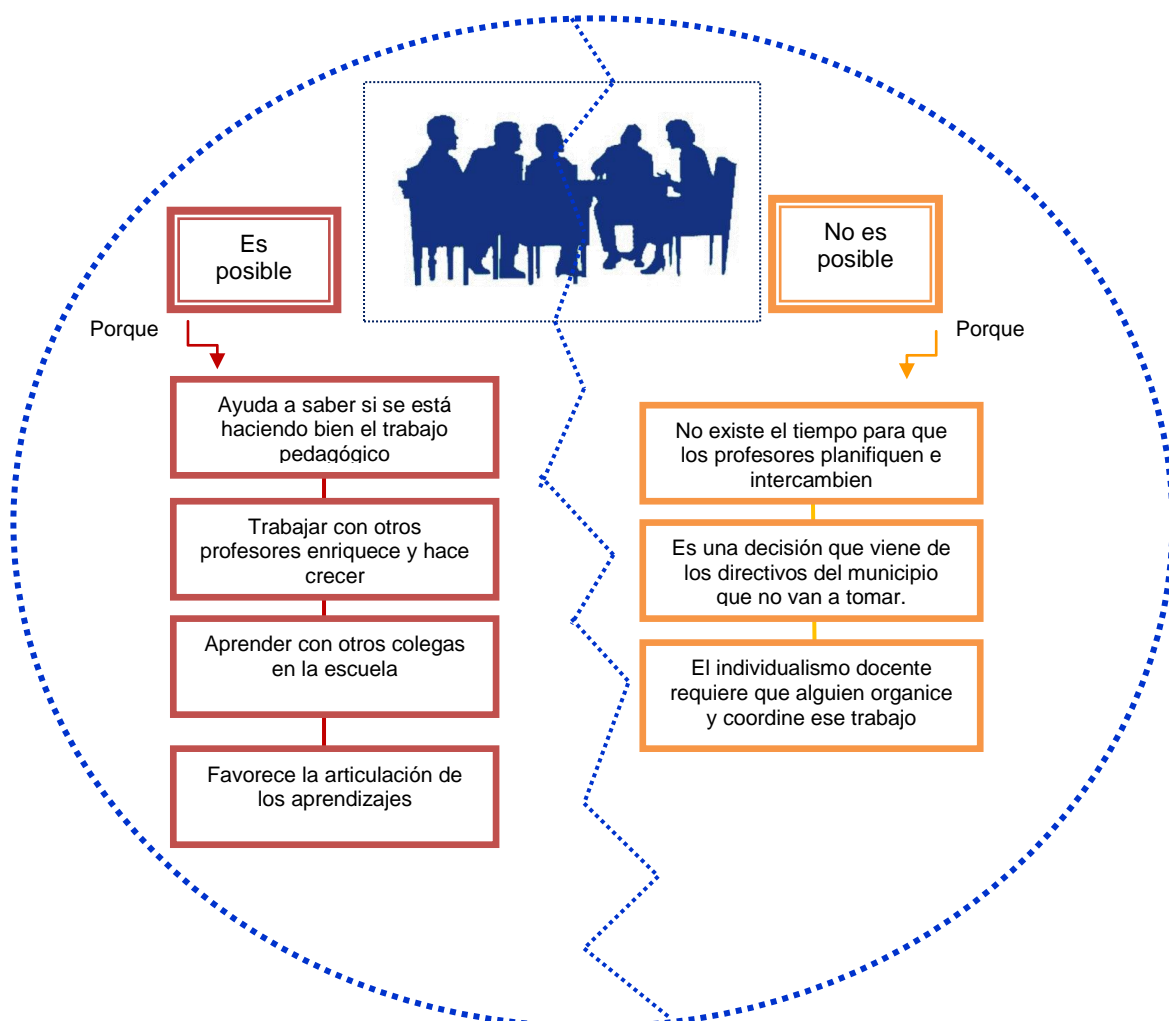
Diagrama nº 52: Saberes que los docentes construyen en la escuela



#### 4.5 Posibilidad de compartir saberes en la escuela.

Algunos profesores ven posible que en la escuela se puedan construir saberes compartidos en conjunto con otros profesores por la ventajas que trae asociadas en un contexto de fuertes exigencias de mejora de la enseñanza y por tanto, es valorado debido a que al trabajar con otros se sabe si se están haciendo bien las planificaciones, la articulación de los aprendizajes, as unidades de enseñanza y las metodologías. Además de que ese trabajo conjunto, enriquece y se aprende del trabajo pedagógico que realizan otros profesores. Para otro grupo de profesores, sin embargo no lo ven tan factible por no contar con tiempo para ello y por no ser considerado por la autoridad una ampliación en sus contratos docentes y; por el individualismo docente que exige contar con un coordinador que organice el grupo de profesores. Las razones que surgieron se muestran en el siguiente diagrama.

**Diagrama nº 53: Posibilidad de construir un saber compartido en la escuela**



#### **4.6. Inferencias finales: hacia una teoría.**

Para finalizar este apartado sobre integración de resultados y aproximándose a la sistematizando de la teoría que surge a partir de los principales datos y textualidades con respecto a las condiciones sociales y organizativas que configuran las relaciones e intercambios docentes en algunas escuelas municipales. Considerando a su vez, la caracterización del tipo de saber que construyen los docentes según se realice de forma aislada o colaborativa en la escuela, se presenta a continuación la interpretación asociada a la teoría sustantiva que proporcionaron los datos obtenidos para ello y que conectados con algunas teorías provenientes de otros estudios permiten su creación..

En el análisis de las relaciones que los actores establecen y las prácticas concretas que asumen en torno a sus saberes en las escuelas, se les puede relacionar con algunos datos obtenidos en el estudio realizado por el PNUD (2009) acerca de las prácticas que se llevan a cabo en Chile en tres grandes ámbitos de acción: política pública (salud y educación), relaciones laborales y construcción de identidades. De este estudio acerca de las prácticas nos pareció importante su contribución y su potencialidad para construir proposiciones interpretativas en torno a los factores institucionales y subjetivos y la forma en que estos se combinan para comprender los procesos que están a la base de los saberes los docentes.

Es así que el estudio del PNUD (2009:15) nos proporciona algunos elementos conceptuales ligados a la observación de las prácticas, entendidas estas como: “los modos de actuar y de relacionarse que las personas despliegan en espacios concretos de acción”. Y, en que además concurren: “las orientaciones y normas generales de la sociedad, las instituciones con las motivaciones y aspiraciones particulares de los individuos”.

Por tanto, en la elaboración teórica de nuestro estudio, hemos considerado las condiciones institucionales y la dimensión subjetiva de los actores. Las condiciones institucionales se hacen presente por medio de las reglas formales

que definen y regulan lo que se debe o no hacer, la distribución de recursos, los roles que se han de desempeñar, los incentivos para llevar a cabo ciertos fines específicos los mecanismos que garantizan su cumplimiento. La subjetividad de los actores por su parte, hace referencia a “las motivaciones, preferencias, aspiraciones y expectativas con las que cada actor encara una práctica específica” (PNUD, 2009: 16).

Ambas dimensiones se pueden explicar sociológicamente como una dinámica de interacciones que:

“induce en los individuos un conjunto de disposiciones duraderas y transportables que internalizan las necesidades del entorno social existente, inscribiendo dentro del organismo la inercia y las tensiones de la realidad externa” (Bourdieu y Wacquant, 2008: 37).

Y, que hacen presentes los juegos de poder, la dirección de los intercambios y la concentración y distribución del saber docente por parte de los diversos actores en el contexto de una organización escolar estructurada en la que construyen ese mundo social.

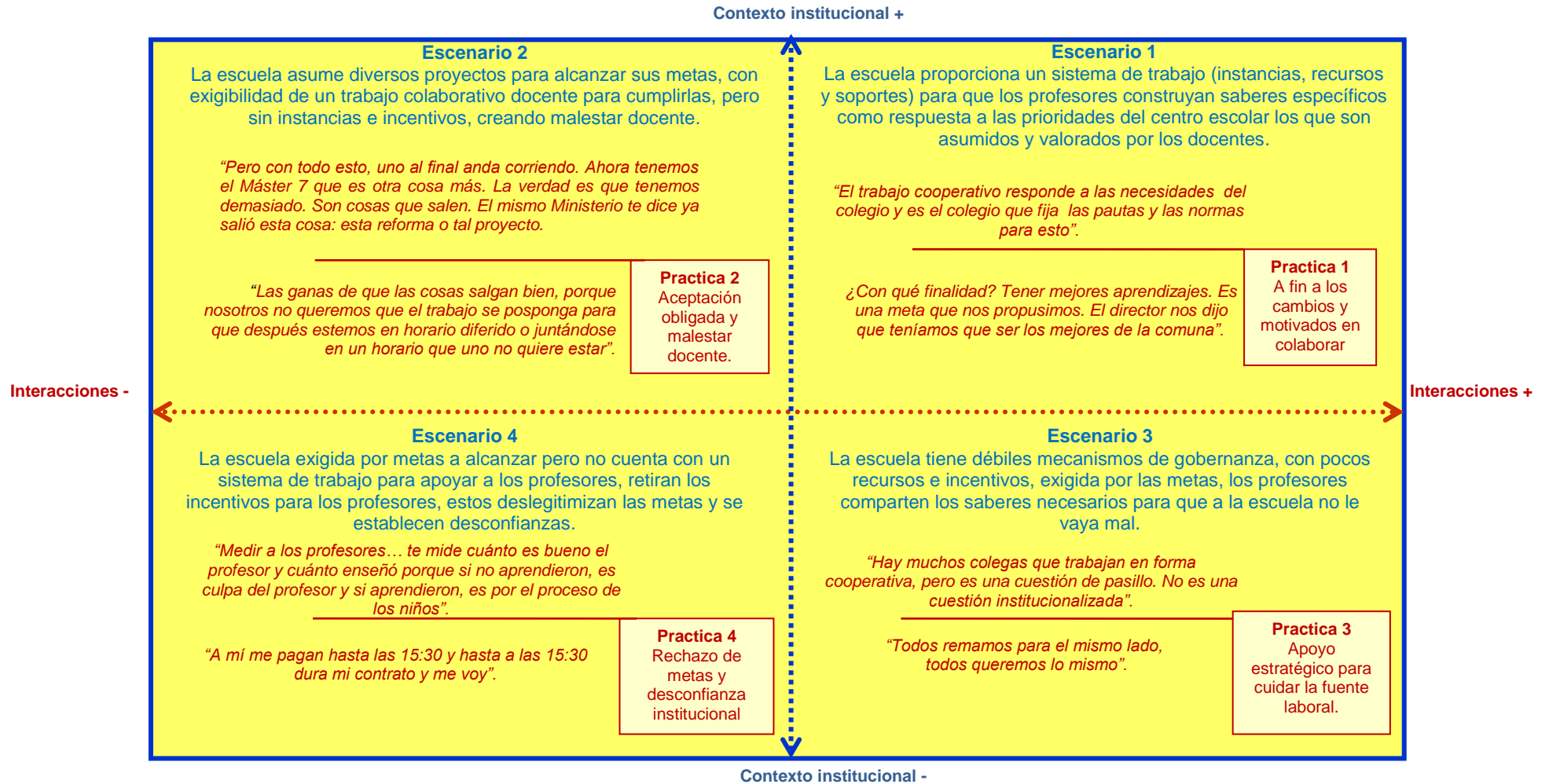
Es este entramado de significados e interacciones los que estructuran ciertas prácticas que reflejan la disposición de los sujetos y de la institución con respecto a sus niveles de legitimación y confianza recíproca, las aspiraciones y motivaciones, la calidad de los soportes y la temporalidad en que se establecen, así como los incentivos que se otorgan, los mecanismos de exigibilidad y de gobernanza y las diferencias que se establecen ante la igualdad o desigualdad de los recursos distribuidos. En suma, se trata de develar las estructuras de significados socialmente establecidas al decir de Geertz (1978).

Si aplicamos los elementos enunciados a las prácticas que los docentes han señalado a largo de este estudio en cuanto a su forma de compartir sus saberes, del tipo de relaciones que se dan entre ellos y con los directivos y se conecta con el contexto institucional en que esto ocurre, en el entendido que allí se dan condiciones objetivas que determinan las prácticas con sus límites



posibles (Bourdieu, 1982), a partir de la posición y lugar que ocupan los docentes en ese espacio institucional, la estructura de las relaciones que se dan entre docentes y directivos, junto con las trayectorias que se establecen en las prácticas. En nuestro estudio se expresa por una parte en un mayor o menor sistema de trabajo, caracterizado por las instancias e incentivos que proporcionan escuelas y liceos para alcanzar la metas pactadas en torno al resultado de aprendizajes y, lo ligamos además a las normas, orientaciones, recursos, mecanismos de exigibilidad y gobernanza, podemos identificar cuatro escenarios institucionales con unas prácticas de interacción y subjetividad que se expresan acorde a su nivel de confianza y de legitimidad, a las aspiraciones y motivaciones, a la igualdad o desigualdad de soportes para las practicas docentes con respecto a la institución educativa y, a las relaciones entre docentes. En el siguiente diagrama explicativo n° 54, se presenta sintéticamente una caracterización de las prácticas que se configuran acorde a los elementos señalados y asociados a los escenarios institucionales en que ocurren.

**Diagrama nº 54: Prácticas docentes e interacciones, según contextos institucionales**



## **Escenarios que estructuran las prácticas de intercambio de saberes docentes.**

**Escenario 1: Institucional. “Si todos nos ponemos, todos ganamos” “A la larga, los cambios son para mejor” (PNUD, 2009).**

En este escenario el centro educativo cuenta con un sistema de trabajo que regula las instancias para que los docentes accedan a espacios concretos de intercambio pedagógico, se destinan los horarios convencionales para ello con claros mecanismos de exigibilidad en cuanto a los saberes pedagógicos que se han de construir y cómo se han de coordinar todos los profesores para alcanzar las metas comprometidas por el establecimiento, además existe legitimación de la orientación de los directivos para asesorar a los profesores en esa dirección. Las interacciones docentes se construyen sobre la base de una buena disposición para apoyarse mutuamente e intercambiar saberes en torno al lenguaje, metodologías para el aula, la relación con los estudiantes y, el intercambio de experiencias exitosas que permiten lograr las metas exigidas.

La motivación docente para este intercambio de saberes obedece al deseo de que el establecimiento le vaya bien en sus resultados y, responda a los compromisos adquiridos con la autoridad municipal. Concuerdan con las directrices propias de la institución y valoran el compartir saberes institucionales, dejando modelos individualistas. Se le asignan ventajas a esta forma de trabajar entre docentes desde la perspectiva de una economía del tiempo, del trabajo y de la responsabilidad ante los resultados escolares, lo que les lleva a valorar la conveniencia de abordar los saberes exigidos junto a otros profesores:

- “todos nos hemos dado cuenta que es menos trabajo porque no se me tiene que ocurrir todo a mí. No planifico la unidad sola. El trabajo de a dos facilita”
- “con otras personas logro obtener más efectividad”.
- “creo que igual nos dijeran: ‘esto hay que hacerlo así’. Habría que hacerlo así, aunque le guste o no le guste trabajar en grupo colaborativo. En el fondo uno hace lo que le piden”.

**Escenario 2: Burocrático. “Ni a ti ni a mí nos conviene”.** (PNUD, 2009).

En este segundo escenario, la escuela o liceo cuenta con metas a alcanzar impelida a asumir variados proyectos promovidos por la autoridad educacional para mejorar su desempeño pedagógico pero sin los apoyos y soportes necesarios que concreten un sistema de trabajo entre docentes. Los mecanismos de exigibilidad están pero sin recursos institucionales que favorezcan el intercambio entre docentes.

Para algunos profesores las demandas en torno a mejorar los resultados de la escuela, se traducen en una exigibilidad que se debe asumir porque viene dado. A otros les sobrepasa el exceso de documentos pedagógicos de carácter burocrático que tienen que completar (“cañoneo de papeles”) y que orientan el trabajo entre docentes, sin embargo, asumen pasivamente las metas en que está empeñado el establecimiento y por ello, aceptan el precario sistema de trabajo, convirtiendo el intercambio docente en una estrategia organizativa que ayude a no tener que gastar del propio tiempo, aportando con horas extras.

El saber burocrático es el que responde a los aprendizajes evaluados por el SIMCE y por ello, los docentes intercambian lo necesario para responder a estos, para muchos identificados como las asignaturas madres el Lenguaje y las Matemáticas y el resto como los parientes pobres. Las expresiones que reflejan las interacciones que se dan en la práctica para la construcción de saberes en la escuela son las siguientes:

- “El profe está entregando de su tiempo lo que obviamente no todo el mundo tiene la disponibilidad de quedarse”.
- “Eso yo lo hago en mi tiempo, no es un tiempo remunerado, entonces es un problema de tiempo”.
- “Somos independientes y esa independencia tiene que ver el estado de ánimo como para que quiera o no quiera hacer algo acá”.
- “Siempre se le da mucha, mucha, mucha importancia al Lenguaje y a la Matemática. Son fundamentales, es decir se vive en las dos asignaturas madres. Los demás somos los parientes pobres y eso es una realidad”.

**Escenario 3: Sobrevivencia. “Hay que hacerlo”** (PNUD, 2009).

El tercer escenario es el reflejo de una institución escolar con débiles mecanismos de gobernanza y de exigibilidad en torno a metas, recursos e incentivos, no obstante, los profesores establecen acuerdos mutuos ante la falta de condiciones de organización para su trabajo e intercambio, se ven obligados a generar una estrategia entre ellos que les permita compartir y ayudarse en torno a los saberes que les lleven a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes con el fin de que a la escuela no le vaya mal y puedan obtener buenos resultados y no bajar la matrícula. Trabajan con la convicción de que **“nos tiene que ir bien”**, en un escenario de desgaste que trae a los profesores altos niveles de exigencia y estrés.

- “La disposición de cada uno, porque a veces nosotros no nos fijamos en el horario porque la cosa es salir adelante, estar al día en todo lo que nos piden y cada cual quiere que su curso sea el mejor”.
- ¿Sabes lo que nosotras hacemos acá? Es en la hora del té. Así, cosas rápidas. O sea, es de pasillo. No tenemos el tiempo que debería ser.

**Escenario 4: Crítico. “Por qué voy a dar más si ellos no lo hacen”** (PNUD, 2009).

En este cuarto escenario, la escuela o liceo si bien asume a nivel directivo las metas de logro establecidas por la autoridad municipal no consigue establecer un sistema de trabajo con los docentes dado la deslegitimación de la gobernanza directiva que experimenta como resultado de las políticas de reducción de horarios docentes adoptadas, sin incentivos y soportes institucionales para el trabajo docente, se instalan desconfianzas mutuas entre directivos y profesores, sin motivación ni credibilidad en torno a un proyecto compartido, creando una situación de incertidumbre y duda de la estabilidad laboral y tensionando las relaciones entre los propios profesores al establecer diferencias entre los antiguos que serian la expresión de un modelo educativo de compromiso militante con la

comunidad a partir de la fundación de la escuela y, los profesores nuevos que solo buscan hacer lo que la autoridad educativa les demanda, siendo sumisos a las nuevas ordenanzas.

En este escenario, si bien no se afecta el trabajo pedagógico porque este se traduce en cumplir las exigencias formales requeridas, se pone en cuestión las relaciones entre profesores y con los directivos que representan la autoridad municipal.

- “La educación hoy se pierde porque no entienden que un profesor tiene que preparar la enseñanza, buscar el material, tiene que darse el tiempo de compartir con su paralelo. Eso efectivamente no es posible, cada cual aquí se rasca con sus propias uñas”
- “Es que no hay tiempo, porque ese tiempo debe darlo el Ministerio, la Municipalidad de quien estamos a cargo y eso no lo dan. Son 30 horas y salimos de una clase, nos metemos a la otra y a la otra y ¿a qué hora [compartimos]?”
- “Hoy en día, la educación no te lo permite. ¿Qué es lo que hace? [el profesor/a] No comparte desayuno, almuerzo. Todo el mundo se está quedando encerrado en su sala”.
- “Hay un compromiso con la comunidad, más allá de la escuela porque esta es una escuela que se ha construido. Es una escuela de la Comuna no de la Municipalidad ni del Gobierno de turno”.

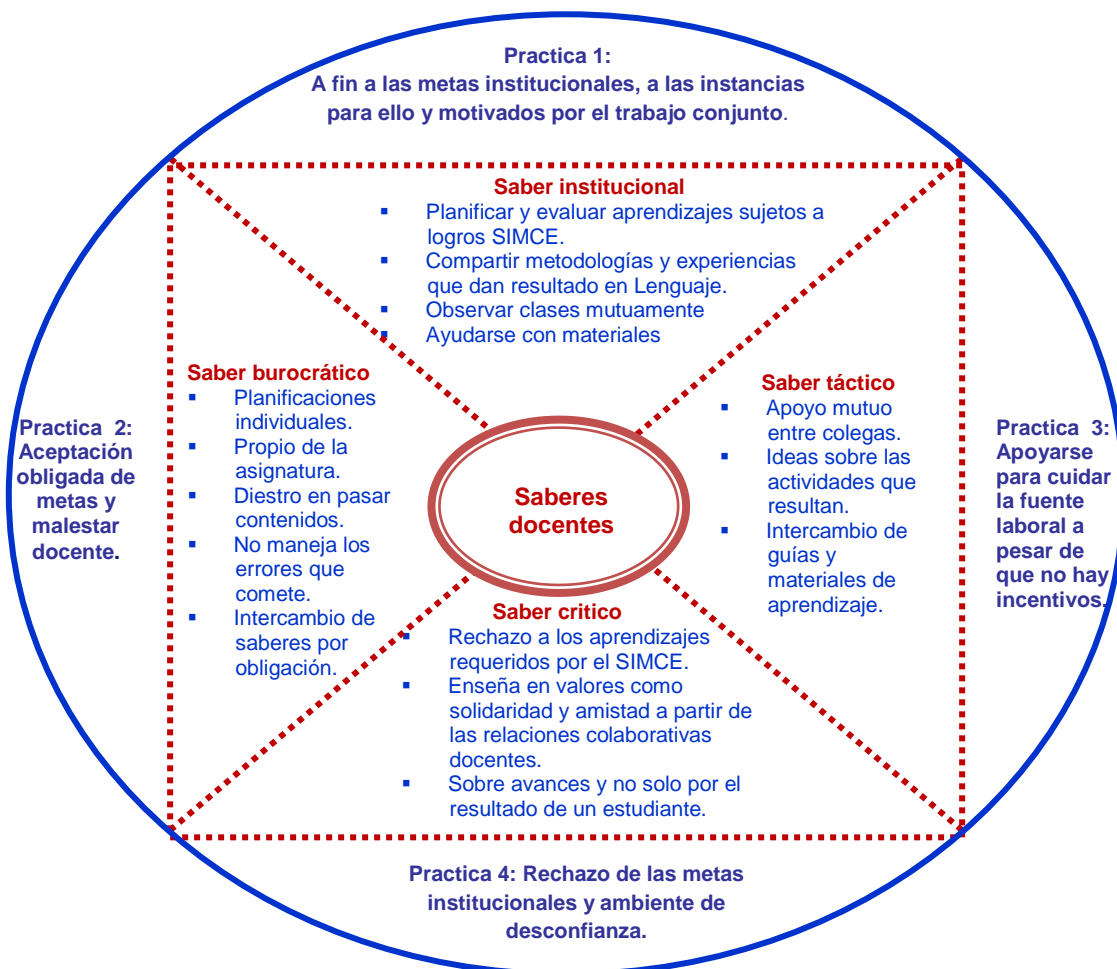
En el análisis de las condiciones institucionales y las interacciones que se configuran en cuatro prototípicos escenarios, la teoría que emerge en torno a las prácticas docentes colaborativas e intercambio de saberes, permite apreciar la complejidad presente en la naturaleza de la construcción de los saberes docentes a partir de los procesos y prácticas que se originan así como las alternativas de intercambio docente en un escenario en que la escuela y liceo municipal se encuentran desafiados por metas y resultados que exigen que sus docentes se “alineen” en torno al logro de aprendizajes esperados lo que les demanda trabajar sobre saberes requeridos por los administradores educacionales y ante los cuales los docentes generan prácticas que van desde la sumisión a la rebeldía, pasando por la adaptación proyectiva, la adaptación funcional o el acuerdo de mínimos (PNUD, 2009).

En cada contexto rigen unos valores específicos que junto a unas condiciones objetivas que delimitan un escenario socialmente regulado en que profesores, directivos y administradores educacionales se enfrentan, se adaptan o negocian para preservar sus posiciones o para modificarlas.

¿En qué consisten las relaciones entre docentes en torno a su capital máspreciado que son sus saberes?, ¿qué fronteras y formas los configuran?, ¿cuáles son los intereses que los movilizan con respecto a los saberes docentes?

Para dar respuesta a estas interrogantes se construyó el siguiente diagrama n°55 que combina las prácticas de intercambio de saberes en los cuatro escenarios y la trayectoria de los saberes que se asocian a las condiciones institucionales y formas de producción.

**Diagrama n° 55: Saberes según prácticas docentes y condiciones institucionales**



Se puede por tanto, establecer una relación diferencial entre contextos institucionales y un cierto prototipo de saberes, sin que exista por ello, una relación única con ese saber, pudiendo coexistir varios saberes a la vez. Para efectos de una cierta caracterización, se presentan a continuación las tendencias que se observan, sin querer hacer una tipología exhaustiva ni exclusiva de saberes y contextos. Los cuatro tipos de saber que subyacen en los intercambios docentes son saber institucional, saber burocrático, saber táctico y saber crítico.

### 1. Saber institucional

En un contexto de mayor control y exigibilidad en los resultados de los aprendizajes esperados por la autoridad educacional y que han sido reseñados en el escenario uno, la dirección escolar cautela que las instancias existentes como parte del contrato docente (Consejo Técnico, reuniones de ciclo, departamento o subsector y, coordinaciones con la UTP) se constituyan en un sistema de trabajo docente que privilegia la preparación e intercambio de saberes en equipo (pares, por ciclo, por subsector de aprendizaje) prodigando los soportes e instancias necesarias para un trabajo efectivo con una coordinación, haciendo que los horarios docentes coincidan para estos efectos y cuenten con una programación precisa en torno a los saberes y prácticas requeridas.

El tipo de saber que los docentes intercambian en este escenario se puede denominar como un **saber institucional**, es decir, aquellos propios de la institucionalidad educativa y que responden a los programas de reforma de la calidad educativa a nivel municipal siendo monitoreados por la autoridad y por la opinión pública dado están sujetos a una evaluación por medio de las pruebas SIMCE.

En este escenario los docentes aceptan que los saberes que comparten y construyen, vengan dados por una decisión externa a ellos, por diversas razones, siendo el interés central que les motiva, abordar en conjunto la amenaza existente



de perder matrícula por los magros resultados escolares y con ello, disminuir las horas en su contrato laboral. En otros casos, el desafío es volver a recuperar los primeros lugares que tuvieron como escuela en la comuna y con ello, el prestigio perdido. Por tanto, movilizan todas las energías en torno a las metas esperadas, superando incluso problemas de relaciones y, algunos casos, contribuyen aportando de su propio tiempo para juntarse con sus pares para preparar las clases y las evaluaciones en torno a los aprendizajes evaluados por las pruebas SIMCE.

El **saber institucional** en el caso de los profesores del primer ciclo, se construye sobre la base de una división del trabajo pedagógico, asociándole a ello, el valor de la efectividad ya que al trabajar junto con otros profesores, permite sacar adelante todo lo encomendado, disminuyendo el peso del trabajo individual y trayendo ahorro del tiempo personal, lo que significa no llevar trabajo para la casa. Dividirse por asignaturas las tareas pedagógicas de la planificación y evaluación de las unidades de aprendizaje, se traduce además en la transferencia de la responsabilidad siendo compartida en los resultados que se obtengan, especialmente en un contexto escolar de fuerte vulnerabilidad socio-económica de sus estudiantes lo que obstaculiza el logro de los aprendizajes esperados.

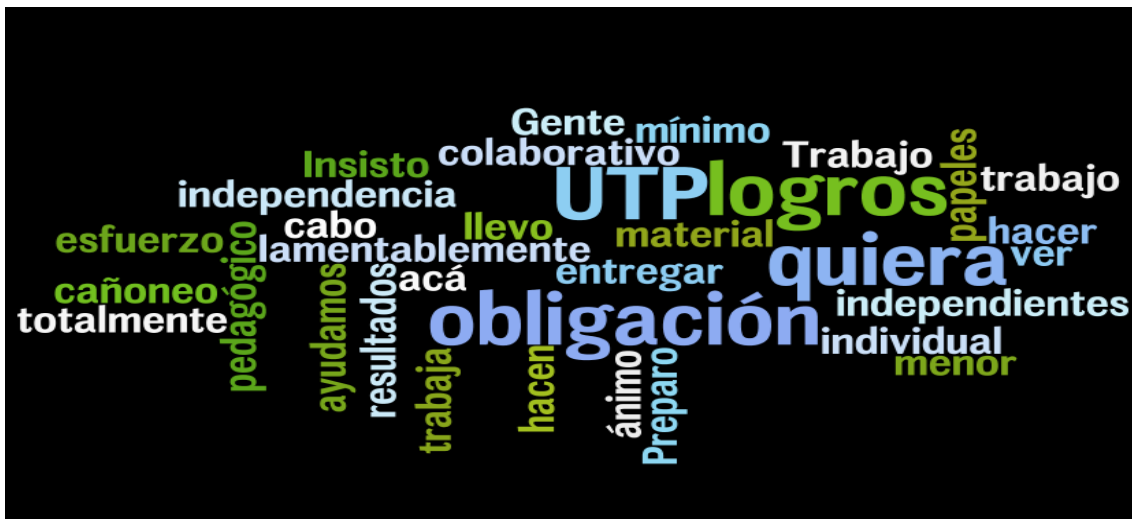
En la siguiente figura n° 4, se pueden apreciar las tendencias con respecto al saber institucional que es compartido entre profesores.





Se privilegia el saber del docente que se hace en forma individual por razones de economía de tiempo, de ausencia de prácticas de trabajo en equipo entre docentes, marcando las diferencias entre profesores antiguos y nuevos lo que tensiona sus saberes al no querer compartirlos porque no dominan los nuevos, se dice que oculta lo que no se sabe o porque los nuevos “pasan a llevar su trabajo”. Este tipo de construcción de saber, no permite según algunos docentes darse cuenta que se pueden estar cometiendo errores en la enseñanza y plantea además un problema ético, al restarle a sus alumnos la posibilidad de aprender a compartir y colaborar con otros viendo trabajar así a sus profesores. En la siguiente figura nº 7, se pueden observar las tendencias comentadas.

Figura nº 7: Saber burocrático



El principal problema que se le plantea a los docentes que basan sus saberes en uno de carácter burocrático, es que no cuentan con tiempo para juntarse con otros profesores y tienen la percepción de que el docente tiene que ofrecer de su tiempo para ello lo que les parece que constituye un abuso y una falta de incentivos. En la siguiente figura nº 8, se muestran las tendencias comentadas.

Figura nº 8: Saber burocrático y tiempo docente



En este escenario, tienden a establecerse relaciones docentes con una cierta desconfianza entre profesores, especialmente entre nuevos antiguos por el tipo de saber requerido y su disposición a responder aunque no les aumente el tiempo para ello, dejando a los primeros en mejores condiciones para dar respuesta a los cambios educacionales lo que provoca inseguridad en los saberes de los segundos, llevando a que no quieran compartirlos por sentir que lo “*pueden pasar a llevar*”. Esto se puede sintetizar en la siguiente figura nº 9.

Figura nº 9: Saber burocrático y relaciones docentes



## 2. Saber táctico

El **saber táctico** se construye en un escenario del tipo tres en que existen débiles mecanismos de gobernanza y sin exigibilidad en las metas, sin incentivos, recursos y soportes de apoyo que proporcionen las instancias de encuentro entre docentes para prepararse en conjunto para abordar los desafíos que se les formulan a la escuela. En este escenario, se puede observar una tendencia a un saber que consiste en buscar estrategias que obligan a los profesores a buscar la forma de suplir los vacíos, resolviendo los problemas en la práctica de forma de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, preocupados además de que no le vaya mal a la escuela y ponga en riesgo su fuente de trabajo.

El **saber táctico** es aquel que los propios profesores concuerdan para salir adelante con los desafíos que se le presentan a su escuela municipal y hacer que les vaya bien. Adquiere por tanto, un carácter estratégico porque se ayudan principalmente en aquellos sectores de aprendizajes en que requieren obtener buenos resultados. Se dan por tanto, consejos, sugerencias y se consultan ante dudas pedagógicas. Apoyándose con materiales escritos, principalmente guías que favorecen el aprendizaje de un determinado contenido sujeto a evaluación pública. Fundamentalmente, intercambian ideas para el subsector de Lenguaje en todos los niveles y particularmente esto se da entre los profesores responsables de los cursos de los primeros años de enseñanza básica dado que tienen tiempos determinados para que sus estudiantes aprendan a leer y escribir.

El intercambio del **saber táctico** se hace en los momentos en que se encuentran en su descanso, como la hora del té, siendo rápido, de pasillo y con la molestia de no contar con el tiempo que tendrían que tener pero conscientes de que entre ellos, no existe egoísmo y que sus relaciones se basan en el apoyo recíproco, compartiendo los saberes sobre las actividades que le dan resultado en una clase o con un material que les aportó al logro de los aprendizajes esperados. En la siguiente figura n°10, se pueden observar las tendencias descritas.

Figura nº 10: Saber táctico



Las condiciones en que se construye ese saber táctico, se representa en la siguiente figura nº 11.

Figura nº 11: Saber táctico y condiciones en que se construye



### 3. Saber crítico

En un contexto institucional tipificado como escenario cuatro en el que se configuran prácticas docentes basadas en el rechazo de las metas institucionales propuestas y en un ambiente de desconfianza como resultado de un “castigo” institucional que recorta las horas del contrato docente que eran destinadas a trabajar en equipo de profesores para planificar y preparar la enseñanza por los bajos resultados obtenidos, los profesores construyen, por tanto, un **saber crítico** con respecto a las demandas institucionales cumpliendo sólo con lo exigido en el contrato en cuanto a horario. Con respecto a los saberes pedagógicos se hace el intercambio requerido por obligación, con deslegitimación de las metas y orientaciones y mecanismos de exigibilidad que se les plantean ya que en esos espacios se trata sólo de saberes basados en la tecnología “supuesto fetiche para decir que, así es mejor la educación”, en el que se les presentan variados proyectos, trabajos, metodologías, evidencias, y compromisos que han de asumir los profesores, calificando esto como una tecnocracia.

El **saber crítico** rechaza lo solicitado por los directivos en cuanto a poner énfasis principalmente sólo en los aprendizajes del subsector de Lenguaje y Matemáticas por la medición del sistema de pruebas SIMCE. Se atiende sólo a cumplir lo solicitado sin involucrarse con el respaldo de su propio trabajo, en un clima de “no querer a nadie y que solo mis alumnos me salvan el día”. Ante las demandas y exigencias de rendimiento sin soportes para apoyar las metas exigidas, el saber burocrático es individual y sin mayor contacto con otros docentes porque “todo el mundo se está quedando encerrado en su sala”.

El **saber crítico** pone en tela de juicio las metas buscadas y las identifica como un sistema que sólo tiene como finalidad “medir a los profesores...aquí no es cuánto aprende el niño y avanza en su proceso. En concreto, te mide cuánto es bueno el profesor y cuánto enseñó porque si no aprendieron, es culpa del profesor y si aprendieron, es por el proceso de los niños”.







la responsabilidad docente de los resultados obtenidos al final del viaje pedagógico.

## 5. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en el presente estudio en torno a las condiciones institucionales en que dan las interacciones docentes y el saber compartido nos permites exponer algunos puntos para la discusión.

### 5.1 Condiciones sociales, interacciones y saberes docentes en la escuela municipal.

Al indagar acerca de los saberes que los docentes elaboran y construyen en conjunto en el nivel de enseñanza básica de escuelas municipales, como se ha visto, adquiere fuerza explicativa en su priorización y determinación las actuales políticas educacionales, dirigidas a mejorar los rendimientos escolares. Asumiendo, con ello un rol estratégico la gestión que realizan los directivos escolares para establecer prioridades y las formas de interacción docente en que estas se concretaran. Pudimos observar que son sus decisiones, orientaciones y estrategias las que están a la base del trabajo colaborativo e intercambio docente en la escuela.

El intercambio de saberes docentes, se funda por tanto, sobre unas condiciones institucionales creadas por los directivos y administradores municipales que otorgan una creciente importancia al trabajo docente en equipo y que se expresa en argumentos como: “nadie se baje de este carro”, “para que hablemos el mismo idioma y trabajemos en lo mismo”.

Condiciones  
institucionales

Las condiciones se concretan en instancias formales ya existentes en la cultura organizacional escolar pero que en la escuela municipal adquiere un nuevo enfoque y practica: llevar a cabo un trabajo entre docentes, coordinado y normado

Instancias

en el nivel, ciclo o en el consejo de profesores bajo la supervisión del jefe/a UTP o en algunos casos por el mismo director/a.

Las instancias se traducen en espacios y tiempos que se concretan en diversas modalidades y que están regulados, con el objeto de establecer acuerdos y poner en práctica saberes requeridos para mejorar el proceso y los resultados de la enseñanza. Estos tienen su origen en la iniciativa de los administradores escolares lo que nos recuerda la observación realizada por Smyth (1999) con respecto al contexto escolar anglosajón, a la necesidad que tienen los decisores de las reformas educacionales de asegurar que las escuelas satisfagan las prioridades económicas y amplíen la competitividad internacional de los países haciendo que los docentes colaboren más, “justo en el momento en que tienen menos en qué colaborar”, según Hargreaves y Dawe (1989).

Los artífices del intercambio docente no son los docentes propiamente tal, sino los directivos que convocan a los profesores y regulan los saberes que hacen posible mejorar los resultados y así dar respuesta a las metas exigidas por la autoridad municipal, sin tener claro muchas veces, como dirigir, orientar y favorecer el trabajo en equipo docente. Sin ser además esta forma de trabajo parte de la cultura del centro educativo y de la formación inicial que han recibido los docentes.

Este sistema de trabajo, como se le identifica por parte de los actores, es regulado y organizado desde la dirección, es la condición necesaria para que exista la colaboración entre docentes y el intercambio de saberes. Este se encuentra asociado a las metas institucionales promovidas por los gestores educacionales. Los docentes le asignan además, otro sentido al sistema de trabajo, es el sostenedor educacional el responsable de proporcionarles las instancias, con tiempos específicos para ello, expresando una fuerte demanda en el aumento de las horas de sus contratos que les permitan trabajar con otros profesores.

Sistema  
de trabajo

Es notoria en las conversaciones con los docente la referencia a su carga horaria en el establecimiento municipal, esto lo podemos encontrar también reflejado en

Carga  
horaria

un estudio realizado sobre la ampliación de la jornada escolar en algunos establecimientos educacionales y, a su impacto al aumentar las horas docentes en Chile. En es este estudio se señala que con ello, se vino a resolver “el estado de debacle en que encontraba su trabajo antes de la reforma, con una alta fragmentación del cuerpo pedagógico, con un porcentaje importante de ellos contratados por pocas horas y casi sin tiempo de reflexión y de intercambio” (DISUC, 2005:20).

El mismo informe indica también que esto continúa siendo una deuda y hasta un retroceso para muchos otros docentes del sistema subvencionado. Situación que persiste y que, explica la demanda docente por aumentar las horas en sus contratos para preparar y evaluar clases junto con otros profesores.

De acuerdo a los datos proporcionados por el informe del DISUC (2005), estos indican que los profesores de básica cuentan con un promedio de 1.6 horas para reuniones grupales de docentes, equivalente al 4.3% de su horario de contrato y, de 1.2 horas, un 3.2% de su horario para la preparación de clases y materiales.

En nuestro estudio se observó que los profesores del segundo ciclo tenían la mayor parte de su horario dedicado a horas lectivas, disponiendo de solo dos horas para actividades no curriculares las que ocupan en reuniones formales exigidas por el centro escolar: consejo técnico de profesores y reuniones con la UTP. Esto marca una diferencia con los profesores generalistas del primer ciclo que sí disponían de una mayor número de horas de permanencia en la escuela lo que ciertamente favorecía el funcionamiento del sistema de trabajo establecido por los directivos. Y, que los profesores reflejan bajo la forma: “el ciclo funciona así”. Esto muestra la organización que se establece desde los directivos y que los profesores aceptan y valoran por ser espacios orientados a la cooperación entre profesores o, que en algunos casos muy específicos, rechazan por otras circunstancias.

Diferencias  
entre ciclos

Lo anterior, se relaciona con un obstáculo central comentado por los docentes con respecto a la “falta de tiempo” como obstáculo importante para un trabajo colaborativo entre el profesorado, recogido en la siguiente afirmación que sintetiza la tensión manifiesta con el tiempo docente:

“Son 30 horas. Salimos de una clase, nos metemos a la otra y, a la otra ¿En qué momento? Tendrían que darnos una hora. Darnos más horas. Significa tiempo. Ahí se podría hacer algo. Poco se hace a nivel municipal”.

Los docentes no expresan en ningún momento la posibilidad de reunirse a trabajar con otros profesores temas pedagógicos fuera de su horario, más bien señalan que completado el horario destinado para las reuniones de profesores, salen rápido y, las tareas pendientes las distribuyen rápidamente en el pasillo.

Para los docentes el tipo de contrato laboral constituye una barrera para reunirse, no consideran por tanto que el trabajo en equipos docentes sea parte de una tarea profesional que vaya más allá de ser remunerada. Esto coincide con otro estudio sobre el tema en el contexto universitario mexicano (Moreno, 2006) que demostró algo similar.

Por otra parte, sin lugar a dudas que el trabajo cooperativo requiere de “interactividad docente” al decir de Huberman (1993b) y pasa por espacios y tiempos para el intercambio de sus experiencias, saberes y aprendizajes, por tanto la prioridad otorgada a las horas contractuales para llevar a cabo tareas de colaboración docente en torno a sus saberes, es el reflejo de las condiciones laborales en ciertos centros subvencionados y apunta a la precariedad de las formas de trabajo en un contexto en que las políticas educacionales priorizan un discurso acerca del desarrollo profesional docente pero cuyo asidero es sólo mejorar los resultados sin analizar las condiciones laborales en que este se lleva a cabo.

En nuestro estudio se pudo constatar que los docentes del primer ciclo, valoran el sistema de trabajo que establece la escuela, encontrando ventajas asociadas a la

división docente del trabajo pedagógico por la economía de tiempos que hace posible, ante las fuertes demandas de planificación y evaluación por parte de los administradores educacionales, aceptando así, transar la pérdida de la autonomía por una mayor responsabilidad compartida en el logro de las metas comprometidas como ciclo.

Ante las fuertes exigencias por mejorar los aprendizajes de los estudiantes las bondades del trabajo en equipo son altamente valoradas por los profesores por los beneficios asociados que conlleva y como se ha dicho, están asociadas a los resultados que el sistema de medición de la calidad de la educación arroja y, que son exigidos por los administradores municipales y por las autoridades del Ministerio de Educación.

Valor del  
trabajo en  
equipo

Por tanto, la modalidad de trabajo colaborativo docente proporciona mayor eficacia al trabajo pedagógico al establecer criterios y metas comunes, compartir las experiencias de aprendizaje que conducen a los logros esperados y, a desechar aquellas que no van encaminadas en esta línea. No obstante, podemos estar ante una valoración de la colaboración más bien artificial ya que se basa en la conveniencia y arreglos mutuos de corto plazo para dar respuesta a exigencias externas pero que no toca la posibilidad de construir conjuntamente saberes y prácticas docentes como se ha visto en otros estudios realizados por Hargreaves (1994) y Day (2005). Constituye como hemos visto, una fórmula propuesta por los directivos escolares y que “no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo profesional, sino fijas en el tiempo y en el espacio y previsibles” (Hargreaves, 1994:195) .

En otro estudio realizado por Laviè (2009:350) acerca de las subculturas presentes en los ciclos educativos de cuatro centros de primaria, destaca que estos presentan espacios formales para la colaboración en torno a tareas que no varían mucho entre ciclos y centros y se encontró que las estructuras de

colaboración “encierran, restringiendo el ámbito y el alcance del propio trabajo docente, estableciendo límites a las posibilidades de acuerdo y colaboración”.

En el ciclo, según Lavié (2009) se definen dominios más o menos estables que se reiteran como patrones acordes al calendario escolar (programación general, organización de actividades diversas fijadas por las autoridades), sin tocar el núcleo del trabajo docente (aspectos didácticos y organizativos vinculados al aula) y, si bien las posibilidades de trabajo conjunto se pueden extender a otros ámbitos, es en el ciclo donde comienza y se acaba, predominando el nivel como referente principal, con un carácter más formal y menos operativo.

Existen por tanto, algunas similitudes en torno a los resultados encontrados en nuestro trabajo, en el sentido de relevar el clima de relaciones como un elemento que crea condiciones para la colaboración docente y en que según lo planteado por Lavié (2009:354), “es necesario que converjan, además, aspectos relacionados con las disposiciones personales a la colaboración y cierta afinidad en cuanto a las concepciones individuales sobre la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo docente, las funciones de la escuela, etc.”

El otro factor que pesa en nuestro caso, son las demandas institucionales que ponen el acento en el núcleo del trabajo pedagógico, especialmente en el primer ciclo en torno a los saberes propios de la planificación, evaluación y estrategias de enseñanza en los sectores de aprendizaje de Lenguaje y Matemáticas, estableciendo con ello, relaciones prácticas que reposan en la división de las tareas pedagógicas y en el intercambio de bienes necesarios que ello conlleva.

Asignándole a la colaboración, un carácter instrumental proporcionando prescripciones acerca de la forma de realizar la colaboración y el trabajo en equipo haciendo que sea un medio eficaz para alcanzar mayor productividad (Lavié, 2009).



En nuestro caso la presencia o ausencia de dinámicas colaborativas en el segundo ciclo, no se explica tanto por:

“otra serie de factores, más directamente vinculados a las concepciones personales que el profesorado sostiene en torno al trabajo docente, el individualismo y la colaboración, desempeñan un papel determinante en este sentido” (Laviè, 2009:357).

Sino más bien, por el peso de los tiempos de permanencia en el centro y la ausencia de un colega de la misma asignatura. La tan socorrida explicación de la balcanización de las relaciones entre profesores no es un factor que explique mucho, sino más bien la presencia de una cierta “guerra fría” de parte de los administradores educacionales y de la opinión pública en torno a los problemas de calidad del trabajo de los docentes en el sistema público lo que genera mayor apoyo y colaboración ante la agresión externa, siempre y cuando no comprometa el horario pactado contractualmente para ello.

En este sentido lo que se conoce desde las investigaciones sobre las dinámicas de colaboración que se establecen en las escuelas de primaria, son asumidas, según Laviè (2009) desde una homogeneidad cultural siendo poco explorada la idea de que la colaboración puede vincularse a determinados espacios organizativos y/o grupos de referencia. Añadimos que es el contexto institucional y local el que establece enfoques y prácticas de trabajo docente a partir de las condiciones que provee.

En nuestro estudio, adquiere también suma importancia para los docentes, contar con canales de comunicación eficientes que retroalimenten la labor docente desde la dirección y la unidad técnico-pedagógica. Se destaca la necesidad de que los directivos se informen y conozcan el trabajo que llevan a cabo los profesores, sin embargo no es evidente que sean los propios profesores los que se comuniquen para establecer los objetivos de su nivel y que esta sea una práctica habitual en las escuelas, indicando que se mantiene un sistema de trabajo jerárquico y autoritario.

Comunicación

Conflictos

Tensiones y conflictos entre docentes constituyen factores intervinientes que se reconocen como limitantes para el trabajo en equipo y que reclama la mediación de la dirección en este sentido y de una gestión encaminada a desarrollar a las personas y la organización a partir de la construcción de una cultura colaborativa (Leithwood, 2009, Hopkins, 2009, Gather, 2004).

Los desacuerdos por diferencias de opinión entre profesores no se resuelven adecuadamente y, los ciclos funcionan en base a orientaciones y procedimientos que comúnmente no son consensuados lo que lleva a privilegiar la opción de planificar individualmente dado que evita los problemas y conflictos interpersonales.

En un estudio realizado acerca de la **salud mental** de los profesores (U. Chile, 2010), se demostró esta se agudiza en profesores cuyos estudiantes obtienen puntajes bajo la media. Esto les crea mayor exigencia psicológica lo que requiere mayor apoyo social y liderazgo de los directivos, sin embargo, estos ponen la fuerza en materias medidas por las pruebas estandarizadas, desconociendo los esfuerzos de los docentes por alcanzar una formación integral de sus estudiantes.

Vulnerabilidad  
y salud  
docente

A la escuela municipal, según el estudio de salud docente, se les pone una mayor presión como sistema público. Existe una mayor segregación socioeconómica, se dan problemas de gestión, organización de recursos humanos y materiales, con bajo apoyo de los entes reguladores del sistema municipal. Se añaden además los problemas de vulnerabilidad social de estudiantes y padres, la desvinculación de su rol lo que les demanda nuevas tareas a los docentes en la formación y cuidado de sus estudiantes (salud, alimentación, entre otros). E, inclusive experimentar violencia, agresiones de padres y maltrato psicológico de los equipos directivos. A ello, se suma la falta de reconocimiento por los logros alcanzados, las bajas remuneraciones, el tipo de contrato, los problemas de infraestructura, las diferencias sociales entre profesores según tipo de centro escolar, todo esto

“configuran un ambiente laboral que genera altos niveles de estrés y depresión en el profesorado” (U. Chile, 2010:3).

Por tanto, en las escuelas municipales con más bajos resultados tienen docentes con baja autovaloración, altos niveles de angustia y frustración. Perciben que su trabajo no tiene el apoyo social necesario por parte de padres y de autoridades, las condiciones institucionales son fuertemente limitantes y desgastadoras, están obligados a ganar a pulso una labor bien realizada, tomar decisiones de forma autónoma y, a conseguir una mejor consideración social de su profesión como señala Gewerc (2012).

A su vez, como se señala las funciones de gestión y liderazgo, apoyo y guía para los docentes adquieren hoy mayor relevancia al momento de configurar un clima de trabajo amigable y satisfactorio que permitan construir organizaciones saludables (Zabalza y Zabalza, 2012).

Complementando lo anterior, en nuestro estudio cobró fuerza la confianza como factor esencial para el trabajo en equipo y el rol asignado a la dirección para velar por este atributo del trabajo entre docentes. Se observó como tendencia común la inexistencia en las escuelas de confianza entre profesores y directivos.

Relaciones  
de  
confianza

La confianza constituye por tanto, un factor relevante para establecer relaciones de colaboración entre docentes y pivotea en las condiciones institucionales, estructura, normas y autoridad que contribuyen a obtenerla, así como las restricciones de tiempo que no hacen posible las interacciones permanentes con otras personas lo que constituye un impedimento para confiar en ellas (Hardin, 2010).

La disposición a compartir de forma colaborativa la tarea pedagógica con la finalidad de alcanzar propósitos comunes institucionales, requiere confianza y expresa la ausencia de prácticas cooperativas y de valores que orienten y normen la falta de cooperación. Prevalece más bien un estilo de trabajo docente individual

en que la colaboración se (mal) estructura desde fuera no desde los propios profesores, constituyendo un imperativo para lograr metas impuestas y no propuestas por el equipo docente.

La importancia de la confianza como factor para la colaboración y el compartir docente, resitúa las condiciones de trabajo en la escuela, especialmente en la pública, sus tiempos, espacios y coordinaciones parecen apuntar más bien a un control de los procesos y de los resultados que a las relaciones docentes y al clima socio-emocional en que se construyen. Predominan las relaciones unidireccionales cada profesor o grupo hacia el director/a y/o UTP que entre docentes. La acción docente que se realiza es acorde a los criterios de evaluación que el directivo hará del quehacer de cada docente. Por tanto, en ese contexto se busca un modelo de relación entre docentes en los que se requiere confianza, condición básica para mantener interacciones constantes entre ellos lo que llevaría a constituir un equipo docente y no un conjunto de profesores que tienen en común un nivel, un ciclo o una asignatura.

La demanda por confianza nos direcciona hacia una revisión del tejido social en las organizaciones y nos parece necesario relacionarlas con el estado de los vínculos y sentidos sociales de las prácticas en el contexto de las principales transformaciones que ha experimentado el país en los últimos veinte años y en que es latente la necesidad confianza, emergiendo como un factor relevante.

Al analizar los cambios propuestos en el ámbito educacional, se constata que se partió de la base que bastaba con estructurar los contenidos curriculares, proporcionar los dispositivos e instrumentos de gestión directiva y didáctica, infraestructura y recursos para que los destinatarios, reaccionaran acorde a lo previsto pero, como se recoge en un reciente informe del PNUD (2009:41) “no se tuvieron en cuenta las interpretaciones particulares que harían, el modo en que desplegarían sus estrategias, ni las tácticas para defender sus identidades y posiciones adquiridas”.

Cambios y relaciones sociales en Chile.

De esta forma, se puso el foco en una acción técnica-instrumental para establecer los cambios, dejando de lado un ámbito de mayor complejidad como es la organización de las relaciones sociales entre actores o lo que el PNUD denomina “problemas de lógicas de acción”, sin considerar por tanto, los escenarios ni las dinámicas de las relaciones sociales que prevalecían con sus prácticas ni el modo en que los docentes como actores percibían los cambios, sus intereses, motivaciones y la forma en que se estructuraban las nuevas transformaciones educacionales en la escuela pública.

Al relacionar los datos de nuestro estudio con respecto al estado de la sociabilidad en Chile, podemos observar ciertas tendencias que alertan sobre la manera en que se llevan a cabo las interacciones sociales en las instituciones y organizaciones del país. La mirada a la realidad chilena en los últimos dieciséis años, a partir de los informes de desarrollo humano realizados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, nos parecen que aportan una significativa caracterización de los escenarios institucionales en que se dan los intercambios de saberes e interacciones docentes que hemos comentado en el apartado integración de resultados.

Ya en el informe de 1996 sobre Descentralización para el Desarrollo Humano en Chile, se alertaba con respecto a que los cambios experimentados por el país afectaron la vida cotidiana y la sociabilidad de las personas, así se afirmaba que: “la trama social chilena, si bien ha avanzado en aspectos cuantitativos, requiere fortalecerse en el plano cualitativo” haciendo necesario ir más allá de “una lógica del nivel de vida con una lógica del modo de vida” (PNUD, 2009: 45).

En el siguiente informe de 1998, se llamaba la atención acerca de “Las paradojas de la modernización” que experimenta el país con su eficiente conducción tecnocrática en el aumento sostenido de la prosperidad económica pero que no consideró el “efecto desestabilizador de los vínculos y sentidos sociales que proveen certidumbre a la vida cotidiana”, trayendo como consecuencia que “se

debilitan la cooperación y la confianza social, lo que a su vez afecta la dinámica de los sistemas sociales”. La sustentabilidad de la modernización dependería, por tanto del reconocimiento de la subjetividad social y del fortalecimiento de su acción colectiva (PNUD, 2009:45).

En el informe del 2000, “Más sociedad para gobernar el futuro”, se analizó el potencial de la acción colectiva en el país y entre las conclusiones se llamó la atención con respecto a que si bien la sociedad chilena estaba en condiciones de expresar y procesar aspiraciones colectivas, con capital social y disposición a la acción ciudadana, sin embargo, “su despliegue se ve frenado por su carácter disperso y fragmentado” (PNUD, 2009:45) lo que hace necesario fortalecer la acción colectiva.

En el 2002, el informe “Nosotros los chilenos: un desafío cultural” reconoce como logro la reducción del autoritarismo y la ampliación de las libertades, sin embargo, se observa “la disolución de los referentes colectivos tradicionales y la dificultad para recrear imaginarios que encaucen la acción colectiva” (PNUD, 2009:45).

En el informe “El poder, ¿para qué y para quién?” del 2004, se muestra que “ni la significación cultural imperante acerca del poder, ni su distribución en la sociedad, ni las capacidades conductoras de sus elites favorecen la extensión del poder a las mayorías” (PNUD, 2009: 45).

Recientemente se acaba de publicar el informe “Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo” (PNUD, 2012) y en este se plantea la necesidad de considerar la subjetividad de los diversos actores ante las crecientes situaciones de conflictividad frente al modelo de desarrollo económico que experimenta el país. El bienestar subjetivo con respecto a la confianza en las instituciones y en las interacciones entre las personas muestra una fuerte sensación y experiencia de falta de respeto a la dignidad y a los derechos de las personas generando una situación de malestar social.

Por tanto, los desafíos que experimente la sociedad chilena a partir de las fuertes transformaciones en el ámbito económico, político y social, se ven reflejados en la escuela pública y plantean la urgencia de abordar las relaciones sociales no solo desde una lógica de mayor o menor bienestar económico y de superación de los indicadores de pobreza, de progreso hacia una mayor modernización de los sistemas públicos y privados o de cambios y reformas en áreas estratégicas de bien público. Es necesario hacerse cargo de los cambios en las formas de vida, las consecuencias psicosociales que acarrearán los ritmos de trabajo, la medición de los resultados y su evaluación con indicadores provenientes más bien de la lógica de la economía del capital humano menos preocupada de los efectos en los vínculos y sentidos sociales que ponen en riesgo la cooperación y la confianza social en las instituciones educativas.

La desprolijidad de las elites políticas en cautelar las capitalizadas aspiraciones colectivas en el periodo de la transición a la democracia y en construir una gobernanza desde el Estado y la escuela, a partir de una ciudadanía activa, explica en parte, la progresiva inhibición y fragmentación en la construcción de imaginarios y prácticas que promueven una acción colectiva. Las elites económicas y culturales por su parte, siguieron concentrando el poder haciendo desconfiables sus propósitos, haciendo que los sujetos desplegaran sus propias estrategias y tácticas para defender sus identidades, espacios y posiciones adquiridas, ante “la parafernalia técnica” que llegó a la escuela como expresa un docente del estudio.

La aceptación por parte de los profesores de las metas institucionales como se observó en el estudio, corresponde más bien a una estrategia de sobrevivencia para no poner en riesgo su fuente laboral, no entrar en confrontación con la autoridad, repartirse el trabajo y salir adelante con la estructuración de saber pedagógico, apoyándose por “las ganas de que las cosas salgan bien” para ello, “todos remamos para el mismo lado, todos queremos lo mismo. Tenemos una vocación súper arraigada, y somos esforzadas en lo que hacemos”.

Sin embargo, las interacciones docentes se tensionan entre la búsqueda de apoyos mutuos, expresados en estrategias para salir adelante, división del trabajo e intercambios de saberes de la práctica que se conjugan y, las características personales de los docentes, concepciones del quehacer pedagógico y el temor, desconfianza y desconocimiento existente entre profesores nuevos y antiguos, jóvenes y viejos, que llevan a “no querer mostrar su trabajo”, “sentir que pueden pasar a llevarlo”, “no saber pedir ayuda a otro profesor”, o “no saber cómo colaborar”, demostrando el vacío de ciertos modelos de formación docente centrados solo en la autonomía y el individualismo.

Malestar y desconfianza docente se instalan como resultado de decisiones fundadas en la sanción más que en el estímulo, sin apoyo e incentivo a los docentes que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad social con años en el sistema, con fuertes debilidades en la formación inicial como resultado de una formación masificada y sin resguardos de calidad hasta hace unos años y; con el agravante de una descentralización de la educación hacia los municipios sin los soportes técnicos que permitan asesorar adecuadamente a las escuelas públicas.

Por otra parte, se está sin lugar a dudas, ante ciertos estilos de trabajo docente en los que predomina el individualismo, expresado en que “cada uno vive su mundo”, reflejo del resguardo de la propia independencia y de una cierta competitividad, en la línea de lo que comentan Myers y Goldstein, 2003: 163): “La ideología de mercado que apuntala muchos de los cambios ha fomentado un clima en que la competencia empieza a prevalecer sobre la cooperación” como lo reflejan la siguiente selección de experiencias docentes provenientes de nuestro estudio:

Individualismo

- “Muchos docentes en Santiago que desafortunadamente trabajan por su individualidad. Trabajan porque quieren ser mejor, inclusive en forma egoísta”.
- “Hay colegios que los evalúan siempre. Entonces hay nivel de competitividad: que si sacan nuevas estrategias, si tienen un nuevo tema, si tienen otro contenido, punto de vista, material, guía”.



- “Cada uno trabaja en forma individualista. Somos individualistas. Como digo no depende de nosotros”.
- “Miro el riesgo en que estoy. Creo que los profesores se sienten en riesgo y como sienten el riesgo de perder su campo laboral, es por eso que son egoístas: ‘prefiero que echen a otros que me echen a mí’.

Se establecen así, territorios demarcados que hacen caer a los docentes en las trampas de la individualidad limitando las potencialidades que conlleva compartir y colaborar en equipo en torno a sus saberes y prácticas para realizar de mejor forma su labor.

Una organización escolar que no favorece el trabajo cooperativo entre docentes, impulsa un trabajo aislado y fragmentado que impide cualquier proceso de reflexión conjunta sobre sus propias prácticas y con ello, la construcción de saberes pedagógicos compartidos, propendiendo a derrumbar la confianza institucional.

Al no fomentar la confianza, la cooperación, la reciprocidad desde las instituciones ocurre lo que Hargreaves (2003:72) siguiendo a Coleman comenta: *“sem capital social não haveria sociedade civil, e sem sociedade civil não haveria democracia”*

## **5.2. Los saberes pedagógicos contruidos en un contexto de colaboración o de aislamiento docente.**

Otro de los objetivos de la presente Tesis tenía por finalidad conocer el saber pedagógico que los docentes construían en la escuela bajo un contexto de colaboración o de aislamiento.

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos concluir que los saberes que los docentes comparten se refieren a dimensiones del quehacer pedagógico y que provienen de su reflexión e intercambio, lo que les trae como beneficio enriquecer su práctica pedagógica en el aula, especialmente en un contexto de fuertes demandas externas por resultados en áreas específicas del aprendizaje. Esto

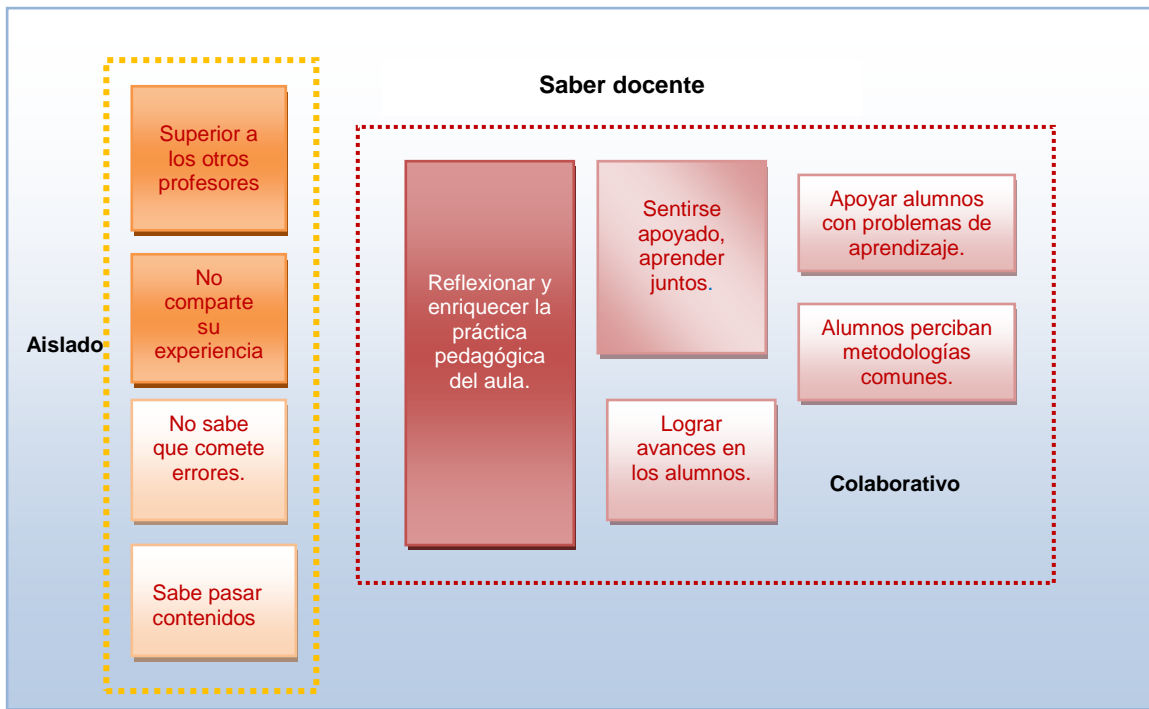
conlleva también un componente de apoyo y seguridad compartida ante los nuevos aprendizajes exigidos por los ajustes curriculares que realiza el Ministerio de Educación, su evaluación externa lo que revierte en la planificación, evaluación y en las estrategias de enseñanza para alcanzar la meta de lograr avances en los aprendizajes de los alumnos.

Los saberes que se comparten además se relacionan con las formas de abordar los aprendizajes requeridos en los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, percibiéndose como ventaja que los estudiantes vean que sus profesores trabajan con las mismas metodologías lo cual se convierte en una estrategia para que ellos se acostumbren a ciertas formas de aprender que además demuestran que dan resultado.

En cambio, el saber del docente que trabaja de forma aislada es percibido como un profesor que elige trabajar solo sin compartir y que “se eleva por sobre los demás”, asume una cierta superioridad, no comparte su experiencia, incluso no sabe si lo que está cometiendo errores en la enseñanza y, es experto en “pasar contenidos”.

En el siguiente diagrama se pueden apreciar las diferencias entre ambas formas de construir los saberes docentes en la escuela.

**Diagrama n° 56: Características del saber construido colaborativamente entre docentes y saber producido en forma aislada.**



Los saberes docentes compartidos corresponden a los que se derivan del trabajo pedagógico y no se refieren a lo estrictamente cognitivo sino que están vinculados con la naturaleza del trabajo pedagógico, con las situaciones que hacen posible enfrentar la labor pedagógica cotidiana (Tardif, 2004).

En el sentido señalado son saberes de la experiencia práctica y más que construir tipologías sobre estos, es necesario construir categorías provenientes de lo que los mismos docentes señalan, haciendo evidente la naturaleza social de ese saber dado que este no necesariamente proviene de ellos mismos (Tardif, 2004). Más que ser expresión de diversos saberes procedentes de su formación, en nuestro estudio reflejan un saber institucional requerido por los directivos escolares para mejorar los desempeños de sus estudiantes y asegurar la permanencia de estos en los centros escolares.

Los saberes institucionales se expresan en la necesidad de intercambiar experiencias pedagógicas, compartir prácticas pedagógicas exitosas, recibir retroalimentación sobre ellas, revisar críticamente lo que se hace en el aula, tomar conciencia de los cambios que se deben realizar en las prácticas, enriquecimiento de estas, modelar clases para alcanzar los objetivos, intercambiar estrategias de enseñanza exitosas, actualizar conocimientos en relación a la reforma educacional sobre currículo, planificación, ayudarse en los saberes requeridos y en los que algunos profesores tienen mayor dominio.

Saberes institucionales

El saber táctico es el resultado de una estrategia propia de los docentes para abordar los desafíos que experimenta la escuela y ante la debilidad en la gestión en el seguimiento de metas, con frágil gobernanza y sin recursos e incentivos para los docentes. El énfasis de los saberes docentes está en el intercambio de ideas sobre las prácticas pedagógicas que logran dar buenos resultados en los aprendizajes de los estudiantes, el intercambio de guías y materiales de aprendizaje y, sobre todo brindarse apoyo mutuo de forma colegiada en forma esporádica. Tal vez, al ser incipiente y estar anclado en los mismos docentes, constituye un saber más genuino.

Saber táctico

El saber burocrático refleja unas condiciones institucionales en las que si bien existen metas claras, exigibilidad hacia el trabajo colaborativo docente no cuenta, sin embargo, con incentivos e instancias coordinadas percibiéndose como una obligación y en que los docentes aportan de su horario para dar respuesta a las demandas de los directivos escolares. Por ello, se otorga prioridad a las planificaciones individuales solicitadas, dándose el intercambio solo para aclarar dudas, prevaleciendo los saberes propios de la asignatura, el pasar contenidos y, no tener claridad si se comenten errores en las prácticas pedagógicas. Esto ocurre siempre y cuando esté dentro de las horas del contrato docente.

Saber burocrático

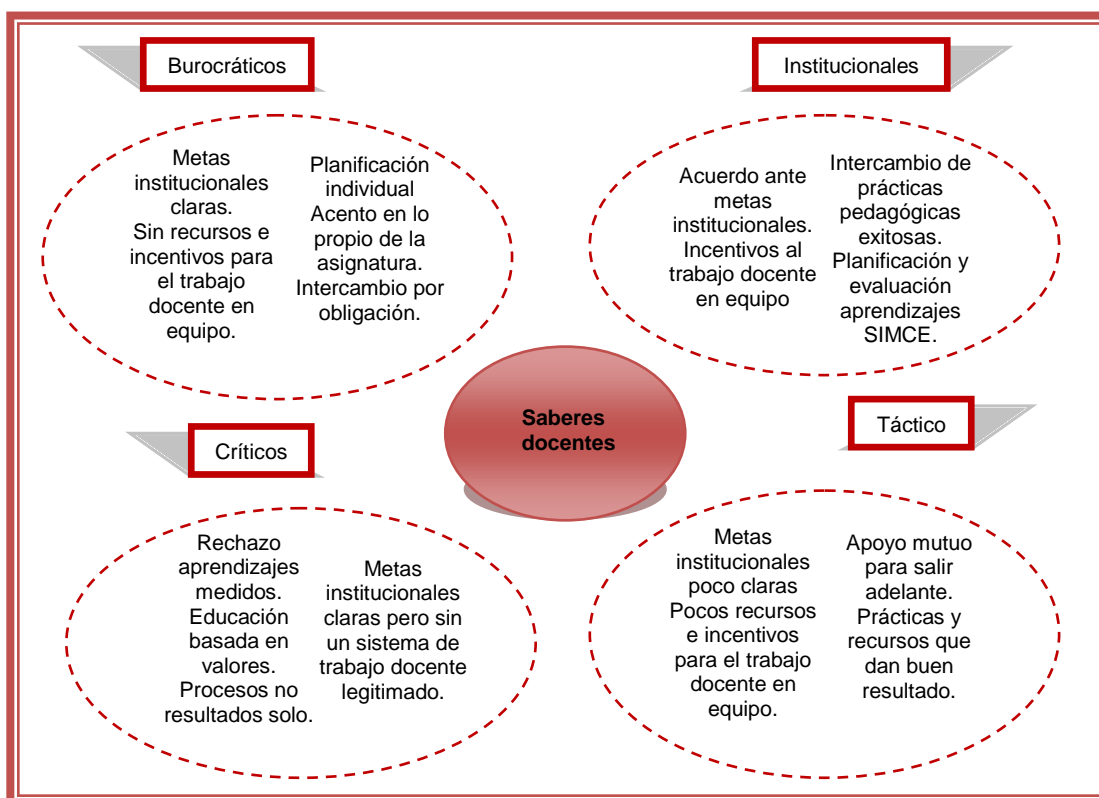
Finalmente, el otro tipo de saber que se obtuvo del análisis de los resultados es el saber crítico, expresión que recoge unas condiciones de trabajo docente en que

Saber crítico

prima la deslegitimación mutua entre directivos y docentes, con la presencia de desconfianzas mutuas ante los resultados de las evaluaciones obtenidas por la escuela. El saber docente crítico valoriza todos aquellos aspectos de la enseñanza que no se relacionen con los aprendizajes requeridos por el SIMCE, poniendo fuerza en una enseñanza enfocada en valores como la solidaridad, reconociendo la contribución que pueden tener las relaciones colaborativas docentes pero negándose a realizarlas en el propio tiempo como respuesta a la reducción de sus horarios docentes.

En otra línea y finalizando la discusión de los datos, en todos los espacios de diálogo con los docentes reconocieron las ventajas de compartir saberes ante una realidad de fuertes demandas e incertidumbre en la escuela municipal, destacándose como valor el sentirse apoyado, seguro, aceptado, respetado y valorizado. En el siguiente diagrama, se presentan a modo de conclusión los saberes que comparten los docentes en las escuelas municipales de nuestro estudio.

**Diagrama nº 57: Saberes compartidos en la escuela municipal**





## CAPITULO VI. CONCLUSIONES

### 1. Conclusiones

Una vez finalizado el presente estudio, procedemos a plantear las principales conclusiones con respecto a los objetivos formulados en torno a los saberes que los docentes comparten en distintas escuelas municipales de la Región Metropolitana de Chile.

En el apartado anterior, discusión de resultados, se consideraron las características más importantes del saber docente en relación al contexto institucional, las condiciones sociales que allí operan y la relación con las políticas educacionales, así como las interacciones que los docentes llevan a cabo en torno a los saberes que comparten y recrean.

Esperamos, por tanto, haber respondido a las interrogantes centrales que guiaron la investigación y que fueron: ¿cuáles son las instancias que tienen los profesores de educación básica para intercambiar y compartir sus saberes? ¿Qué tipo de saberes pedagógicos construyen los docentes en un contexto de colaboración entre ello/as y/o de aislamiento?

En este sentido, se observó que desempeñan un papel crucial las condiciones sociales y organizativas del contexto escolar las que configuran de una manera particular las relaciones de colaboración en torno a los saberes docentes en las escuelas municipales estudiadas, así como las disposiciones de los profesores para querer intercambiar saberes y trabajar conjuntamente.

Por tanto, con respecto a los objetivos formulados para el presente estudio se presentan a continuación las principales conclusiones según los temas y situaciones analizadas.

### 1.1 Condiciones sociales e interacciones docentes en la escuela municipal

Al relacionar el objetivo del estudio sobre el análisis de las condiciones sociales y organizativas que caracterizan las relaciones entre docentes y el saber que construyen cotidianamente en algunas escuelas municipales de Santiago con estudios sobre las relaciones de colaboración entre el profesorado, se pudo advertir que estas oscilaban en torno a dos grandes tendencias. Por una parte, aquellas que destacaban condiciones en la escuela que favorecedoras de una cultura individualista docente con estilos de relaciones en la escuela denominada como balcanizada, tanto por los valores y prácticas acerca de lo que significa ser profesor, como por las atomización y competitividad exacerbada entre escuelas y profesores por las metas planteadas por las reformas educacionales o por una arquitectura y tiempos previstos en los centros escolares que no favorecerían el encuentro e intercambio docente. Por otra, estaban aquellas tendencias que resaltaban la valoración del trabajo en equipo y la búsqueda del intercambio pedagógico docente por parte de decisores de políticas reformistas en educación. No obstante, esta tendencia no está exenta de una cierta sospecha con respecto a una opaca finalidad implícita de ser una estrategia para asegurar que no fracasen las reformas en las escuelas públicas y ante procesos de descentralización escolar resituar el control en el centro educativo.

En ese contexto, podemos concluir que los profesores que participaron en este estudio reconocieron y valoraron el trabajo de intercambio de saberes docentes, si bien se presentan las dos tendencias de trabajo en la escuela. La valoración del trabajo conjunto depende fundamentalmente de los directivos provean las condiciones necesarias como horas específicas para ello en sus contratos, el trabajo de intercambio se focalice en estrategias para mejorar los resultados escolares y de preferencia que sean coordinadas por un directivo.

Como aspectos negativos se destaca la ausencia de una gestión directiva que organice y planifique el sistema de trabajo entre docentes en torno a ciertos

Valoración  
de la  
colaboración



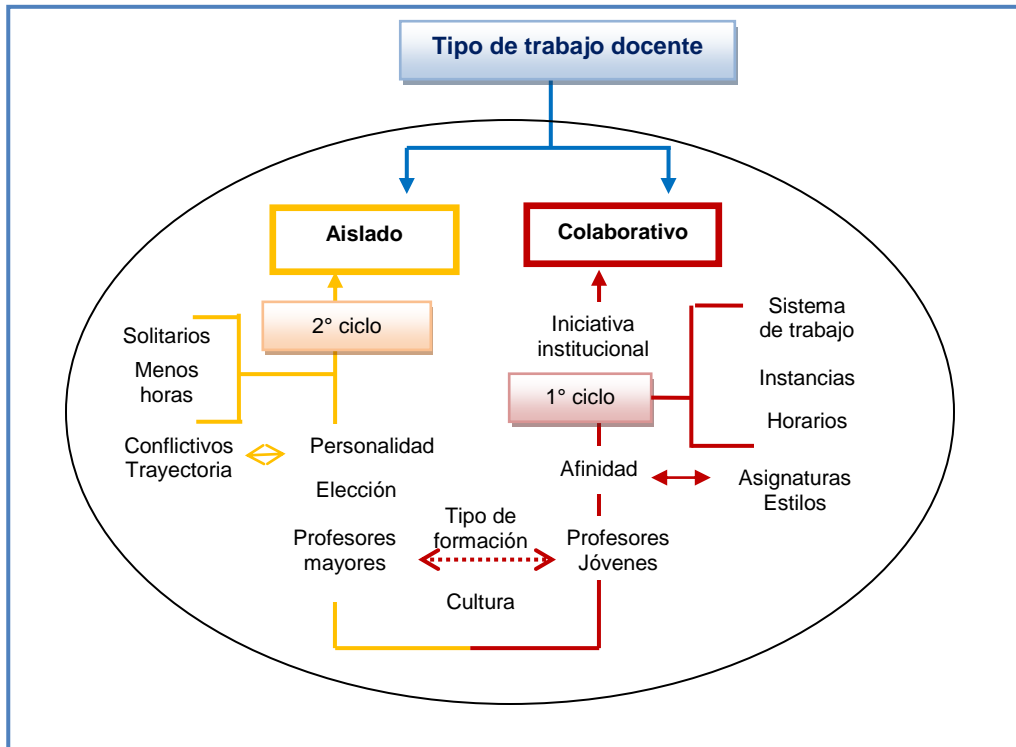
saberes específicos. Se rechaza la posibilidad de que el docente otorgue tiempo extra para intercambiar saberes y trabajar conjuntamente con otros docentes de su mismo nivel o ciclo. Por ello, cobra fuerza la necesidad de que la escuela municipal avance hacia una mayor coherencia y eficacia en sus planteamientos institucionales de forma que pueda abordar los desafíos que se le plantean (Doménech y Viñas, 2007).

En este sentido, un dato importante derivado del estudio, como se ha dicho, es la destacada valorización del trabajo colaborativo, sin embargo, se reconoce también que en la escuela también se trabaja de forma aislada (Pareja y Torres, 2006). El trabajo colaborativo responde a una iniciativa de los directivos escolares más que de los profesores y, tiene como finalidad central como se ha explicado en el análisis de los datos, hacer transitar los saberes institucionales, es decir, aquellos procurados por el currículo, evaluados por la autoridad y por las familias a la hora de decidir el tipo de centro escolar en que colocaran y permanecerán sus hijos.

El aislamiento docente, en cambio es explicado por las características de personalidad, edad, antigüedad y, en algunas escuelas como reacción a la política municipal de eliminar horas en el contrato docente destinadas al trabajo de planificación e intercambio de experiencias dado los bajos resultados obtenidos en las mediciones de aprendizajes nacionales.

Trabajo  
Individual

A modo de síntesis conclusiva, ese presenta un diagrama con los factores que estarían explicando la presencia de un estilo colaborativo o aislado del trabajo docente en la escuela municipal y que están asociados a las condiciones que se proveen desde la dirección para que esto ocurra, a las características del ciclo y el tipo de contrato docente.

**Diagrama nº 58: Factores que inciden en el estilo de trabajo docente**

Por otra parte, es alta la valoración que los docentes le otorgan a un saber pedagógico construido en forma cooperativa en la escuela y, al abandono de modelos individualistas de trabajo docente, esto a causa de las fuertes demandas que tienen hoy profesores y directivos de mejorar la enseñanza, sus resultados con estudiantes que presentan serios problemas sociales y económicos lo que les demanda una mayor ampliación del repertorio de estrategias de enseñanza para motivar y atraer la atención de sus estudiantes los que no siempre están dispuestos a seguir la dinámica de una clase. Por tanto, al igual que el estudio de López (2005) se reitera la valoración del trabajo con otros profesores como una estrategia adaptativa debido a la inseguridad y falta de autoconfianza de los docentes ante los cambios y demandas formuladas.

En este sentido, como se ha visto, el trabajo colaborativo conlleva una cierta economía en las relaciones docentes en torno a intercambios basados en la división del trabajo, especialmente en el primer ciclo, compartir responsabilidades sobre resultados y confirmar si los saberes que se manejan son los adecuados ante los cambios curriculares y las estrategias de enseñanza que se requieren.

Estos datos plantean la necesidad de fortalecer una participación más democrática de los profesores en sus contextos de trabajo de forma que constituya una práctica permanente el diálogo, las decisiones consensuadas sobre la enseñanza y la búsqueda conjunta de enfoques y métodos para enriquecer su práctica pedagógica (Pérez, Martínez, Tey, Essombra y González, 2007).

Los saberes compartidos más valorados son aquellos relacionados con el diseño y aplicación de unidades de aprendizaje integradas por varios subsectores como estrategia para reforzar los aprendizajes de los alumnos.

Saberes  
compartidos

Se añade a esto, el efecto modelamiento valórico que conlleva esta forma de trabajo dado que al observar los estudiantes las relaciones de ayuda mutua y de colaboración que se proporcionan sus profesores, aprenden a como se tienen que convivir en la sociedad.

Esto constituye una importante oportunidad para repensar las modalidades de perfeccionamiento y actualización docente, así como la forma de trabajo de los profesores en la escuela ante entornos altamente cambiantes y con fuertes demandas sociales y económicas. Ante los cuales los docentes se ven desafiados a no solo aceptarlos sino a comprender que conlleva una modificación permanente de su trabajo profesional.

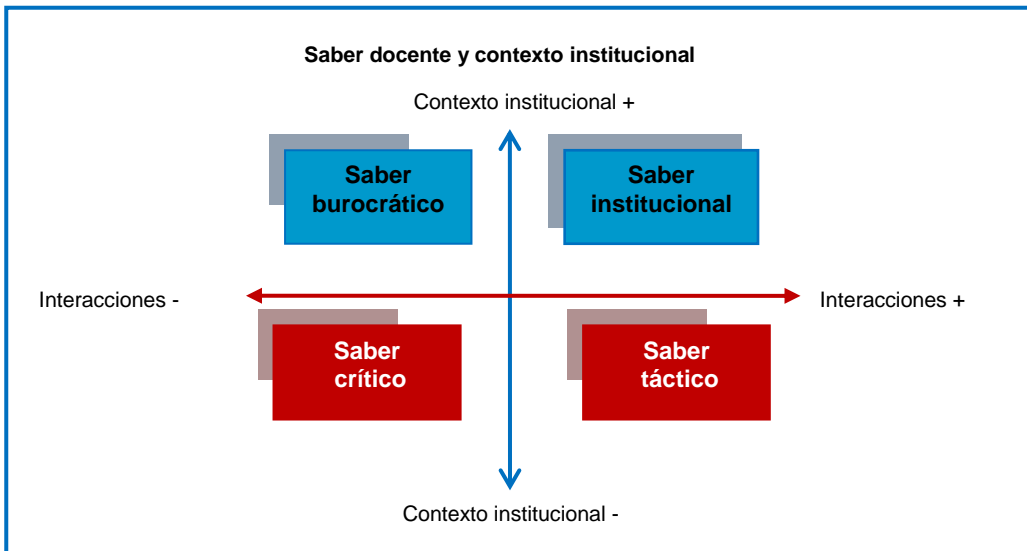
El aporte de los propios implicados en la descripción de las tareas y contenidos en torno a los cuales los profesores colaboran puede ayudar a generar una

comprensión más cercana a los protagonistas y, a explicar las razones de que ciertos esquemas prediseñados por la investigación sobre colaboración docente no sean considerados por los profesores cuando interactúan con sus compañeros/as (Lavié, 2009).

Cobra relevancia atender al tipo de construcción de lazos y relaciones docentes en torno a las experiencias pedagógicas como referente de la calidad del pegamento social que existe en la escuela. La cohesión social como tarea de las instituciones no se muestra sólida en la escuela chilena por el débil sentido de pertenencia y participación de sus actores principales, reflejo de una sociedad centrada en la individualidad, con fuertes desigualdades económicas que fragmentan grupos y colectivos por su inequitativa distribución de los recursos y por el agotamiento de un proyecto integrador que vaya más allá de las metas y eficacia del modelo de economía neoliberal. La cohesión social, por tanto constituye una tarea de legitimidad no de orden sino de legitimidad de los participantes, de reconocimiento del otro, de reciprocidad y como señal de una “ciudadanía incompleta” (CEPAL, 2010).

## **1.2 Saber compartido en la escuela municipal según modalidad individual o colaborativa.**

Con respecto a los saberes docentes, es fundamentalmente el contexto institucional que intenciona, tensiona y configura la presencia-ausencia de cierto tipo de saberes como se explicó en el apartado de integración de resultados, a modo de síntesis podemos concluir que los saberes docentes según el contexto institucional en que estos se construyen de acuerdo a nuestro estudio asumen las siguientes características según se puede observar en el diagrama n° 59.

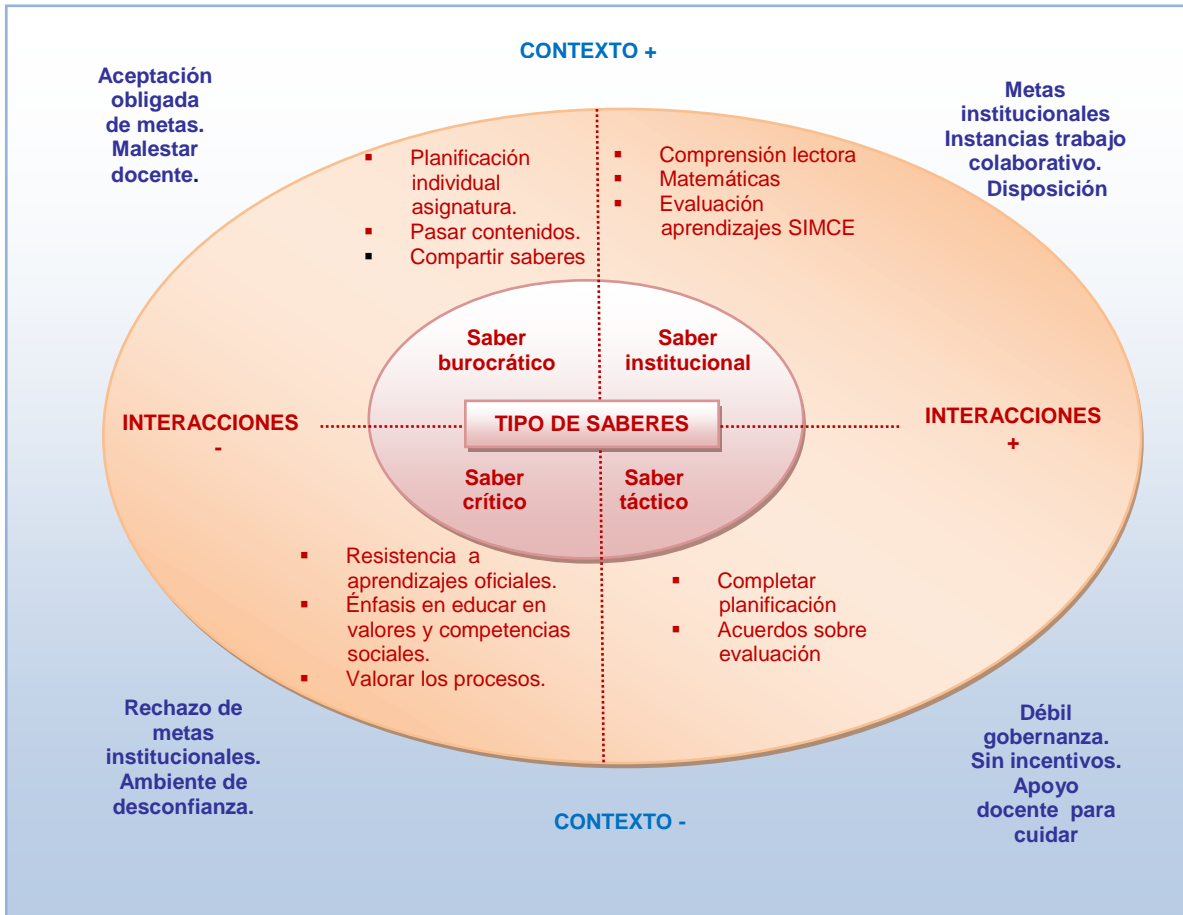
**Diagrama nº 59: Saberes docentes, según contexto institucional**

Esta caracterización de los saberes encontrados en nuestro estudio, permite identificar ciertas tendencias en los saberes y prácticas docentes que se dan en torno a ellos, según se les vincule con el contexto escolar, la situación de gobernanza que experimenta el centro escolar y las metas fijadas a nivel institucional y el nivel de exigencia requerido a los docentes para su cumplimiento.

La combinación obtenida del contexto escolar, las condiciones sociales en que los docentes llevan a cabo sus intercambios de saberes, así como los saberes más comunes que de allí surgen. La síntesis conclusiva de nuestro estudio permite postular que ante ciertos contextos, condiciones y estrategias adaptativas de los docentes, se podrán encontrar los siguientes saberes que se presentan en el diagrama nº 60.

Contexto y saberes

**Diagrama nº 60: Caracterización de los saberes docentes según contexto institucional.**



Con respecto a los saberes emerge una cierta contradicción con la propia finalidad del estudio con respecto a la tendencia a no denominar como “saber” lo que los docentes construyen cotidianamente a partir de su experiencia pedagógica cotidiana, de los perfeccionamientos y por supuesto, de los derivados de su formación inicial, salvo algunas excepciones profesores y directivos denominaron como “saber” lo que compartían con otros profesores.

### 1.3 Propuestas para el desarrollo profesional de los docentes.

Un objetivo del presente estudio era también establecer derivaciones para la formación inicial y permanente de docentes en relación a un desarrollo profesional cooperativo.

Ante el planteamiento del compartir saberes de forma colaborativa, se subraya la importancia de que la formación inicial potencie el trabajo colaborativo que es expresado como que los futuros docentes reciban “esa mentalidad”. Esto debido a los beneficios que trae para el aprendizaje de los alumnos y para la construcción de saberes. Se subraya la importancia de proporcionar en la formación inicial referentes teóricos y estrategias para compartir el saber profesional de forma organizada, precisa y con una adecuada comunicación.

Desarrollo  
profesional

De esta forma la formación de profesores tendría que poner énfasis en la realización de experiencias y prácticas colaborativas para abordar problemas pedagógicos y aprender a construir con otros, abandonando modelos formativos que sólo consideran el trabajo en equipo de forma escasa y subsidiaria y poniendo énfasis más bien en un eficiente desempeño individual (López, 2005).

Romper con una costumbre arraigada en gran parte de los docentes de esperar indicaciones sobre lo que tienen que hacer en su área para pasar a generar capacidades profesionales de mayor autonomía, organización, creación de propuestas en equipos docentes y de innovación pedagógica.

Se insiste en que los docentes cuenten con estrategias para sistematizar sus conocimientos sobre el aprendizaje de sus estudiantes, redescubran ese saber pedagógico presente en su práctica cotidiana proveniente del desarrollo de una clase, del manejo de grupos en la sala, de las planificaciones diarias, de la creación de actividades compartidas con los colegas, de la observación de los efectos que tiene la enseñanza y aprendizaje en sus alumnos y, el diseño de

proyectos pedagógicos, abandonando por tanto, el énfasis en el dominio de conocimientos teóricos sobre educación.

Se destaca además, que una formación para el desarrollo profesional docente tiene que abandonar un modelo centrado sólo en la instrucción de los niños y pasar a relevar la responsabilidad del futuro docente en el desarrollo integral de sus estudiantes, saber prodigar afecto hacia ellos, con capacidad de relacionarse afectivamente sin desentenderse de los problemas humanos que tienen sus alumnos. Practicar estrategias para crear una buena convivencia con profesores, prepararlos para mediar en las relaciones y en la convivencia escolar, atender a lo humano.

Los directivos en cambio pusieron el acento, en primer lugar en el manejo de los saberes disciplinares que van a compartir con los otros docentes: currículo, didáctica y evaluación. En segundo lugar, sitúan los saberes relacionados con el manejo grupal en el aula, un trabajo pedagógico que considere la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, una preparación psicológica para trabajar en ambientes sociales vulnerables, desarrollo de la empatía y el abandono de la descalificación. Capacidad para responder a los desafíos que plantea la complejidad de educar a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad socio-económica. Se asocia el fortalecimiento de la vocación de maestro al establecimiento de buen trato y afecto con sus alumnos y; se agrega la necesidad de superar la competencia entre profesores y cursos para avanzar como equipo hacia una mayor calidad en de la educación.

En este sentido nos parece que subyace la búsqueda de un cambio en la formación docente, como señala Fernández Enguita (2009) transitar de modelos burocráticos y liberales de la profesión docente, a otro modelo organizativo, flexible y abierto que combine entre otras dimensiones la autonomía individual del docente con una autonomía colegiada y participativa centrada en la organización escolar. Participación colegiada basada en la cooperación no solo entre los



profesores sino con los otros actores claves del proceso educativo y que abandona una autonomía individualista e inclusive irresponsable, controlada por la economía de los resultados y de la competencia entre escuelas que se disputan a los alumnos teniendo como argumento los resultados de las mediciones escolares y no los fines de la educación que atañen a la organización escolar, siendo la comunidad escolar la responsable de liderarlos.

Es necesario avanzar en la formación docente hacia lo que Shulman (1998) denomina una “comunidad de práctica” que recoge la experiencia individual docente y la reconstruye en el intercambio, debate y cooperación entre colegas. De acuerdo a Torres González (2006), es necesario construir un nuevo modelo de formación del profesor en que predomine su propio liderazgo en su desarrollo y aprendizaje profesional desde un trabajo colaborativo y en el contexto de una cultura de indagación como algo distintivo de la vida de la escuela.

Una formación según Marcelo (2002) que considere un aprendizaje colaborativo orientado a procesos formativos en grupo, tanto presencial como a distancia pero que ponga el acento en compartir metas comunes de aprendizaje y de una cultura organizativa que enfrenta la resolución de conflictos y tensiones (Viña, 2008) .

Es necesario, por tanto, proponer modelos de formación que contemplen las relaciones profesionales entre docentes que vaya más allá de considerar sólo la docencia o las reuniones escolares y la implementación de estrategias cooperativas de aprendizaje entre sus alumnos, sino que tengan en cuenta las prácticas de colaboración y de trabajo en equipos docentes (Antúnez, 1999). En este sentido, se requiere abandonar modelos de formación en servicio dirigidos a suplir deficiencias de la formación inicial que no responden a las necesidades actuales por otros que pongan el acento en una formación que se da a lo largo de toda la experiencia profesional (Vaillant, 2009) que potencia el aprendizaje en situaciones de colaboración para la revisión y construcción de saberes en equipo con la coordinación y animación de profesores guías que se han preparado para

esta tarea. Además requiere de instancias formales en el propio centro escolar para la interacción entre el profesorado (Imbernón, 2004), la construcción de confianzas para el intercambio de experiencias, aceptación del aprendizaje entre iguales y la constitución de proyectos comunes.

Dar paso a una escuela como lugar de aprendizaje y colaboración docente en los que se comparten, revisan y proponen saberes que responden a las necesidades e intereses de las comunidades escolares. Esto demanda la creación de vínculos, apoyo externo, incentivos, flexibilidad, liderazgos para dirigir los procesos de colaboración y formación continua para desarrollar las habilidades del compartir, abordar conflictos adecuadamente y construir propuestas pedagógicas coherentes con el contexto educativo que promuevan mayores oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario además abordar la formación para asumir cargos directivos escolares, el desarrollo de competencias no solo para llevar a cabo una adecuada gestión centrada en el currículo, los recursos institucionales y la organización escolar, sino que contribuya a crear condiciones para crear relaciones colaborativas específicamente con los profesores que vayan más allá de las reuniones de coordinación general, proporcionar instancias comunes y permanentes para el intercambio y la construcción de saberes docentes, a partir de sus experiencias pedagógicas, el apoyo recíproco ante las dificultades que experimentan los docentes las que se definen como estar en un triángulo de riesgo, inseguridad e incertidumbre (Gimeno Sacristán, 2006) y que requieren ser abordadas en el fortalecimiento de la profesión docente.

En el caso de los directivos y administradores educacionales, es prioridad que reformulen los horarios docentes, de modo que no sólo consideren la docencia, reuniones y coordinaciones establecidas en función de la escuela, sino que incorporen espacios de intercambio de experiencias, creación y revisión de estas

por medio de un trabajo colaborativo entre profesores con su correspondiente remuneración.

## 2. Limitaciones y fortalezas del estudio

Entre los aspectos que se pueden destacar como limitaciones contextuales presentes en el estudio, se puede destacar su extensión en el tiempo derivado de la dificultad para acceder a escuelas y liceos para realizar el trabajo de campo, dado que coincidió con amplias movilizaciones de profesores, paros y tomas de escuelas y liceos lo que postergó en varias ocasiones las fechas de encuentro para llevar a cabo las entrevistas, situación que se agudizó al año siguiente al sumarse las fuertes movilizaciones estudiantiles que en gran parte de los centros educativos lo que significó “tomas” de estos y su posterior entrega tres o cuatro meses después.

Limitaciones

En cuanto al desarrollo de los grupos de discusión con los profesores, en algunos casos hubo que insistir en que se trataba de un encuentro para dialogar sobre su visión sobre los temas planteados y no era una evaluación solicitada por la dirección o el administrador educacional. Con respecto a algunas respuestas al cuestionario, estas parecían más bien políticamente correctas. Esto se pudo subsanar en las entrevistas y grupos de discusión al insistir a lo largo de su desarrollo en los temas de forma de ir venciendo las barreras iniciales para abrir la conversación, problematizar y exponer ideas y opiniones libremente.

Una de las limitantes derivadas de lo señalado anteriormente, se relaciona con la expectativa de la investigadora de haber realizado un número mayor de grupos de discusión de forma de contar con mayores número de instancias para debatir y recoger mayores perspectivas críticas sobre las posibilidades de trabajar de forma colaborativa compartiendo y construyendo saberes. Sin embargo, esto no invalida los resultados obtenidos en este estudio dado que se cuidó de que existiera un número de grupos de discusión suficientes y heterogéneos.

Derivado de lo anterior, otra debilidad permanente fue la tensión que se instaló en la investigadora ante la profusión de material cualitativo y sus múltiples posibilidades de aproximación, revisión, reinterpretación que demoraron el proceso por la incertidumbre de si se había completado la interpretación, un cierto apego a no despegarse de la tesis.

Se podría considerar una debilidad el no haber usado un programa computacional para datos cualitativos de forma estar en sintonía con las practicas de la comunidad de investigadores, sin embargo como se señaló en otro lugar, la investigadora aprendió a manejar uno de ellos (Atlas.ti) pero la limitante estuvo más bien para el acceso a la licencia para el ordenador personal. El hecho de haber realizado el proceso artesanalmente permitió experimentar una mayor cercanía e interacción permanente con las textualidades a través de papeles de colores, diagramas y metáforas en un diálogo y construcción creativa con los datos. Como se ha señalado “los computadores son incapaces de comprender el significado de palabras y oraciones. Su fortaleza se deriva de su capacidad de ayudar en todo tipo de tareas de ordenamiento, estructuración, recuperación y visualización” (Strauss y Corbin, 2002: 299) que no exige el trato simultaneo, riguroso, cercano y continuo del investigador con los datos provenientes de las diversas fuentes. El proceso realizado sienta, a nuestro juicio las bases para utilizar las herramientas tecnológicas.

En la línea de las fortalezas del presente estudio, se puede señalar el haber realizado una aproximación teórica al saber docente como experiencia y practica indisociable de la relación con otros docentes en un contexto institucional histórico y social específico como es la escuela pública y la reforma educacional chilena. Creemos haber contribuido a una aproximación teórica y metodológica que permita sucesivos trabajos de investigación como propuestas para la formación continua docente.

Fortalezas

Otra fortaleza que se desprende del estudio, es haber tensionado la escuela no sólo como lugar de aprendizaje y de construcción de saber pedagógico sino de sociabilidad y de convivencia social no tan sólo para estudiantes sino teniendo como protagonistas a los propios docentes, hecho que requiere la revisión del proyecto filosófico y estratégico de cambio y de mejora escolar. Se trata de crear las condiciones para que los compartan sus saberes docentes por medio de un trabajo en equipo y; que este se convierta en un espacio para el desarrollo profesional docente, constituye una propuesta para discutir en las instancias de formación de directivos y de análisis de las políticas educativas para los profesores en ejercicio.

### 3. Propuestas para la investigación

Nos parece que es necesario avanzar en estudios que vayan más allá de una perspectiva culturalista que pone énfasis en debatir si la escuela es más o menos colaborativa en el trabajo docente e intentando demostrar que las escuelas son diversas entre sí, en cuanto a sus dinámicas culturales, dedicando con ello “más tiempo a buscar subculturas colaborativas (o no colaborativas de las escuelas” (Lavié, 2009:367) o al análisis de culturas de colaboración en las organizaciones escolares, a las persistentes denuncias de individualismo y limitantes que plantean para la implantación de las reformas y cambios actuales (González, 2004).

En los centros educativos los docentes se asocian permanentemente con colegas en variadas ocasiones y circunstancias (Litle y McLaughlin, 1993), pero no se trata de explicar esto como algunos intentan hacerlo de forma independiente de las estructuras organizativas formales (González, 2004; Lavié, 2004) reemplazándola por el estudio de los micro-contextos de relaciones colegiales. Esa misma autonomía colegiada puede ser explicada por las condiciones sociales e institucionales del centro y por la estructura de significados que configuran las prácticas docentes que reflejan posición social, poder y comportamientos posibles

Estudiar los  
contextos  
institucionales

dentro de los límites de las regularidades establecidas que tienen los actores y grupos de un campo determinado de actuación.

La representación de la escuela como una comunidad unida, afiatada propende tal vez, a idealizar esa noción sin indagar acerca de su sentido y de las prácticas que se llevan a cabo bajo esa ensoñación o deseo de localizar el cambio escolar en unidades de planificación y evaluación en las que los docentes tienen más elementos en común para hablarse y coordinarse, lo que propende a una cierta tendencia a investigar el centro educativo como unidades separadas y más pequeñas (Huberman, 1993).

Centro y  
unidades

El estudio de González (2004) si bien se refiere a docentes de secundaria, es significativo en este sentido ya que una vez finalizado, se encontró que habiendo priorizado el departamento de secundaria para analizar las relaciones profesionales y la configuración de subculturas organizativas no se observó la centralidad que podría desempeñar el departamento. Estos aparecían bastante desdibujados o no se constituían en unidades en torno a las cuales se desarrollaran formulaciones claras y debatidas sobre la enseñanza a desarrollar.

Este tipo de estudios refleja una tendencia a separar las dinámicas de los centros escolares, de los ciclos, departamentos y otras instancias en las que se congregan los docentes, lo que impide una lectura de las posibles lógicas de acción que imperan en un campo de poder determinado. Se puede estar evitando esa lógica al poner el acento sólo en el (des) interés del profesor en relacionarse y compartir saberes de forma colaborativa con los colegas.

Por tanto, es fundamental poner mayor énfasis en los contextos de trabajo (Gutiérrez, 1998) y así ampliar alternativas más allá de las culturas y subculturas como factor cohesivo, colaborativo y generador de culturas de asignatura bien definidas y articuladas para continuar indagando en el polo autonomía y colaboración docente coordinada, límites y posibilidades, así como en las

dinámicas institucionales en que estas relaciones se construyen en los centros educativos. (Torres González, 2003).

Por otra parte, la variedad de aproximaciones al estudio del saber docente y a la distancia entre saber y conocimiento que se evidencia en el acercamiento teórico sobre el tema, puede ser una señal de la complejidad de su naturaleza y también de una cierta resistencia a considerar que los docentes son constructores de un saber propio proveniente de su trabajo experiencia, reflexión, negociación y debate que necesita ser estudiado y considerado para el desarrollo de propuestas de formación continua docente en la propia escuela.

## Al cierre

Esperamos haber contribuido con este estudio acerca de un contexto educacional particular, a la comprensión de las motivaciones que llevan a los docentes a trabajar juntos, a las prácticas que se llevan a cabo en los centros escolares acorde a la gestión directiva y al contexto de las políticas educacionales y con ello, aportar a una ausencia que si bien no será de la magnitud de lo señalado por Antúñez creemos que sigue siendo prioridad en la investigación educacional:

“hemos recurrido con demasiada frecuencia y profusión a las aportaciones de los estudios sobre organizaciones industriales o comerciales, tratando de inferir, demasiado linealmente, aprendizajes y respuestas para las situaciones escolares”. (1999:94).

Creemos por tanto, haber contribuido a conocer las características institucionales en que los docentes construyen sus saberes y comparten. Abrirse a la posibilidad de que el centro escolar se constituya en una organización orientada al aprendizaje de todos sus integrantes y en especial a partir de los saberes docentes y sus proyecciones. Con ello, repensar y proponer tanto en el trabajo con docentes como directores, el fortalecimiento de los saberes docentes y la construcción de centros más terapéuticos al fundar sus relaciones en la colaboración y búsqueda de respuestas posibles a sus desafíos, siendo menos tóxicos en las interacciones y más constructores de vínculos sociales y profesionales.

\*\*\*\*\*



## BIBLIOGRAFIA

- Adell, J. (1997, noviembre). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, EDUTEC, 7. Recuperado el 15 enero 2009, <http://www.uib.es/depart/qte/revelec7.html>
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alberola, N. (2002). Texto y deconstrucción en la literatura norteamericana postmoderna. Universidad de Valencia.
- Albieri de Almeida, P. y Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Revista Educação e Pesquisa*, 33, (2), 281-295.
- Alcalde, A. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Alliaud, A. (1998). *El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar en la enseñanza*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Alonso, L. E. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, (13), 5-36.
- Alonso, L y Blázquez, F (2009). Hacia una pedagogía de los escenarios virtuales. Criterios para la formación del docente virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50(2), 1-15.
- Alonso, L y Blázquez, F (2009). Funciones del Profesor de E-Learning en Enseñanza Superior. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*. 34, 205 – 215.
- Alonso, L. y Blázquez, F. (2009). Are the functions of teachers in e-learning and face-to-face learning environments really different? *Educational Technology & Society* 12, (4), 331-343.
- Alonso, L., Blázquez, F. y Lucero, M. (2010). E-learning como agente de cambio. Diseño pedagógico de un proceso de formación. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3) 69-95.

- Alonso, L., y Blázquez, F. (2012). *El docente de educación virtual. Guía básica*. Madrid: Narcea.
- Altet, M. (2008). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México DF: FCE.
- Amiel-Legibre, R (1984). Psicopatología del malestar de los enseñantes. En J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 135-142). Madrid: Narcea.
- Amiel, R., Misrahi, F., Labarte, S., y Heraud-Bonnaure L. (1986). La salud mental de los enseñantes. En A. Abraham et al. *El enseñante es también una persona* (pp. 52-61). Barcelona: Gedisa.
- Anderson, L. W. (1986). La formation des maitres en fonction des compétences attendues. En M. Crahay y D. Lafontaine. (Eds.) *L'art et science de l'enseignement*, (pp. 365-385). Brussels: Labor.
- Angulo, J. F., Barquín, J., Pérez Gómez, A. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar* (24), 89 -110.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/MEC.
- Apple, M. W. (1992). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós-Ibérica.
- Apple, M. W. (1993). Introducción. En D. P. Liston, y K. M. Zeichner, (Eds.), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (pp.11-16). Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Araya, R. y Dartnell, P. (2007). Saber pedagógico y conocimiento de la disciplina matemática en docentes de Educación General Básica y Media. Selección de investigaciones En FONIDE: *Evidencias para Políticas Públicas en Educación* (pp. 157-198). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Arbués, M.T. (1997). El perfil de las organizaciones que aprenden. *Revista Alta Dirección*, 31 (191), 39-46.
- Argyris, C. y Schön, D. (1976). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Aron, A. M. y Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M., y Sawano, Y. (2001). Introduction and overview. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton y Y. Sawano (Eds.). *International Handbook of Lifelong Learning*, (pp.424-425). London: Kluwer.
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1995). Ethnography and Participant Observation. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 248-261). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Avalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos educativos en la Región de Latinoamérica y del Caribe. *La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe*, (pp. 7-46), Santiago de Chile: UNESCO – OREALC.
- Avalos, B. (1999). *Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales*. (Documento técnico del Ministerio de Educación). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2001). *El desarrollo profesional docente. Proyectando desde el presente al futuro*. (Documento de apoyo ED-01/ PROMEDLAC VII/ Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 2001). Santiago de Chile: UNESCO.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. (Documento técnico del Ministerio de Educación). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, (35), 47-70.

- Ball, D. y Cohen, D. (1999). *Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education*. En: L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.) *Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice*. (pp.3-32). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. En OEI (Ed.), *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima: OEI.
- Barrios, R. y Ferreres, V. (1999). El desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. En V. Ferreres, y F. Imbernon (Eds.) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Barth, R. S. (1990). *Improving Schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barthes, R. (1970). *Elementos de semiología*. Madrid: Comunicación Alberto Corazón.
- Bauman, Z. (2011). *En busca de la política*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2008). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: FCE.
- Bazarrá, L., Casanova, O., García, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.
- Beck, U. y Beck, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores y docentes: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Béjar, H. (2007). *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*. Barcelona. Herder
- Ben-Peretz, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En L.M. Villar Angulo. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

- Benssuly, J. S. (2002) A formação do professor reflexivo e inventivo. En C. Linhares, y M. C. Leal (Orgs.). *Formação de professores uma crítica á razão ás políticas hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Berger, I.P. y Luckmann, T. (1973). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bericat, E. (1988). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernaza, G. y Lee, F (2002). El aprendizaje colaborativo en la educación de postgrado: teoría, reflexiones y posibilidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (3), 1-18.
- Berstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal Universitaria.
- Berthoff, A. (1979). The teacher as Researcher. En: D. Goswami y P. Stillman (Eds.), *Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agency for Change* pp. (28-39). Portsmouth: Boynton/Cook-Heinemann,
- Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bird, T. y Little, J. W. (1986) How schools organize the teaching occupation. *The elementary School Journal*, 86, 493 – 512.
- Bisaillon, R. (1996, abril). La escuela en la encrucijada. *El Correo de la Unesco*, 224-226.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blase J.J. (1982). A social-psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Education Administration Quarterly* 18 (4), 93 – 113.
- Blázquez, F. (1997). El profesorado de educación secundaria y su formación profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (28), 23-38.
- Blázquez, F. (2003). *Investigación en formación del profesorado*. Manuscrito no publicado, Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Blázquez. F. (2007). Profesores de ESO y necesidades educativas especiales. *Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 25, 111-134.
- Blazquez, F. (2012). Docente de educación virtual. Guía básica. Madrid: Narcea.

- Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54/4, 1-12.
- Blázquez, F. y Alonso, L. (2010). El Profesorado de acciones formativas presenciales y virtuales. *Campo Abierto*, 29, 123-144.
- Blumer, H. (1970). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, (19), 3-10.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora.
- Bobadilla, M., Cárdenas, V., Dobbs, E. y Soto, A. M. (2009). *Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía*. Santiago, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (des) territorialización de la cultura. *Revista de Educación, número extraordinario sobre Globalización y educación*. 265-288.
- Bolívar, A. (Org.) (2002) *Profissão professor. O itinerário profissional e a construção da escola*. São Paulo: Edusc.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. 9 (2), 9-33.
- Bonals, J. (2010). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma.
- Borko, H. y Shavelson, R. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En L. Villar Angulo. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Bourdieu, P. (1972). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva
- Bourdieu, P. (1988). *Lições da aula*. São Paulo: Atica

- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdoncle, R. (1994). La professionnalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*. II, 17 (1-2), 13-23.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación, Formación Docente*, (19), 13-50.
- Brito, A.E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (7), 1-7.
- Brophy, J. (1982). How teacher influence what is taught and learned in classroom. *The Elementary School Journal*, 83 (1), 1-13.
- Brunner, J.J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brunner, J.J. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Buchamann, M. (1984) The priority of knowledge and understanding in teaching. En: L. Katz y J. Raths (Eds.) *Advances in Teacher Education*, (pp. 29-50). Norwood: Ablex.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de agenda pública*. 6 (42) 1-18. Santiago, Chile: Centro de Políticas Públicas UC.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento del profesional de los profesores. En L. Villar Angulo. (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp.21-37). Alcoy: Marfil.
- Candau, V. (2009). Formação continuada de professores/as: as questões e buscas atuais. *Revista Novamérica*, (122), 70- 76.

- Carbonneau, M. y Héту, J.C. (2008). La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (107-138). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2000). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-41.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago, Chile: LOM.
- Casassus, J. (2008). Sobre las reformas educativas. *Revista Nuevamérica*, 2008 (118), 4-19.
- Cases, I. (2004). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. Imbernón (Coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 119-142). Barcelona: Graó.
- CEPAL/UNESCO (1992), *Educación y conocimiento ejes de la transformación productiva con equidad*, Santiago, Chile: CEPAL/UNESCO.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (1999) Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. En A. Iran-Nejad and Pearson. *Review of Research in Education*, (pp. 249-305). Washington, Estados Unidos: American Educational Research Association.
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Bogotá: Universidad de Antioquía.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colegio de Profesores A.G. (1997). *Primer Congreso de Profesores*. Informe final. Santiago, Chile.
- Comellas, M.J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Cispraxis.
- Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (CEPAL). (2010). *Cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.



Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1997). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Contreras, J. (2002). *A autonomía de profesores*. São Paulo: Cortez.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cooper, J. (1996). *Cooperative Learning and College Teaching Newsletter*. Dominguez Hills, CA: California State University.

Corcuff, P. (1995). *As novas sociologias*. Lisboa: Sintra.

Cortada de Kohan, N. (2004). *Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Cortina, Ad. (2004 junio). El protagonismo de la sociedad civil: ciudadanía y empresa en el horizonte de la globalización. En *Conferencias Presidenciales de Humanidades*. Santiago de Chile: *Palacio de La Moneda*.

Cranston, N. (1998). Preparing Teachers for the New Millennium: are we doing enough? *Journal of In-Service Education*. 24 (3), 381-391.

Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Cros, F., y Obin, J. P. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Country Background Report for France*. París: OECD.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.

Cubo, S; González, J. J y Lucero, M. (2003). Perspectiva pedagógica de los multimedia. *Revista española de pedagogía*. Año LXI, n° 225, pp. 309-336.

Chapman, J. (1996). A New Agenda for a New Society. En K. Leitwood et al. (Eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (pp. 27-59). Dordrecht: Kluwer Academic

Chapman, J. y Aspin, D. (2001) Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, Y. Sawano (Eds.). *International Handbook of Lifelong Learning* (6), 405-446.

- Charlier, E. (2008). ¿Cómo formar maestros profesionales? Por una formación vinculada con la práctica. En: L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp.139-169). México DF: FCE.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dale, R (1977). Implications of the discovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching. En D. Gleeson (Ed.). *Identity and structure: Issues in the sociology of education*. Driffield, United Kingdom: Nafferton Books.
- Dalin, P. y Rust, V. (1996) *Towards schooling for the twenty-first century*. London: Casell.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Delaire, G. y Ordroneau, H. (1991). *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Delorme, C. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.
- Delors, Jacques. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.

- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 9-32.
- Denzin, N.K. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios*. (52), 63-76.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-18). Londres: Sage
- Denzin, N.K y Lincoln, Y.S. (1994). *The Landscape of qualitative research. Theories and issues*. Londres: Sage.
- Díaz, V. (2001). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 1-19.
- Díaz, A e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41
- Dirección de Estudios Sociológicos, DISUC (2005). *Evaluación de la Jornada Escolar Completa*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica:
- Dockrell, W.B y Hamilton, D. (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Doise, W. (1991). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Anthropos, suplementos*, (27), 196-206.
- Domenech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Dornbusch, S. y Scott, W. (1975). *Evaluation and the exercise of authority*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doyle, W. (1986). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación* (277), 29-53.
- Doyle, W. y Ponder, G. (1977). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8 (3), 1-12.

- De André, M. (2004). *Etnografía da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- De Azevedo, F. (1994). *Sociología de la Educación*. México DF: F.C.E
- De Benito, B. (1999). *Redes y trabajo colaborativo entre profesores* Universidad Islas Baleares: Edutec,
- Del Carmen Martín, L. (1996). El trabajo en equipo: aspecto básico para la innovación en los centros. En C. Monereo, e I Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 153-166). Madrid: Alianza Psicopedagogía.
- De Miguel Díaz, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En: I. Dendaluce (Ed.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, (pp. 60-76) Madrid: Narcea.
- De Miguel, M., Pascual, J., San Fabián, J.L. y Santiago, L. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la Innovación Educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación* (352), pp. 23-51.
- De Tezanos, A. (1998). *Innovación e investigación: algunas distinciones para conversar*. Documento presentado en el Seminario-Taller de Formación en Investigación Etnográfica. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP, Santafé, Bogotá.
- Echeverría, R. (1988). *El Búho de Minerva*. Santiago de Chile: PIIE.
- Elbaz, F. (1983): *Teacher thinking: A study of practica, knowledge*. London: Croom-Helm.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- Elías, N. (1991). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.
- Elliot, J. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). *El cambio desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Elmore, R. (1987). Reform and the cultura of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 60-77.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Escudero, J.M y Gómez, A.L. (Eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*. (Numero extraordinario n°2012), pp. 174-193.
- Espasa-Calpe (2005). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Essomba, M.A. (2007). Profesionales de la educación críticos en una sociedad después de la modernidad. En A. Pérez, M. Martínez, A. Tey, M.A. Essomba y M.T. Gonzalez. *Profesorado y otros profesionales de la educación*. (pp.77-120). Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J.M. (1994) *El malestar docente*, Barcelona: Paidós-Ibérica.
- Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tinto Fanfani, (Comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-69). Buenos Aires: Unesco – Siglo XXI.
- Esteve, J.M. (2009) La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En: C. Vélaz de Medrano, y D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-56). Madrid: OEI. Fundación Santillana.
- Esteve J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. México: Anthropos.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. Nueva York: Free Press.
- Faingold, N. (2008). Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales. En: L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 197-221). México DF: FCE.

- Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Faria de Mello F.A. (1998). *Desarrollo organizacional. Enfoque integral*. México DF: Grupo Noriega.
- Feldens, M.G. (1990). Socialização para a profissão: transição e diversidade culturais na educação de professores. *Revista Tecnologia Educacional*, 19 (94), 7-13
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, M. (1989). *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 43-64.
- Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2), 23-39.
- Ferran, J. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Fischer, G.N. (1992). *Campos de intervención en Psicología Social*. Madrid: Narcea.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1987). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Brasil: Forense-Universitaria.
- Friedson, E. (1970). *The profession of medicine*. New York: Dodd, Mead and Company.
- Fueguel, C. y Montoliu, M. R. (2005). *El malestar docente. Propuestas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M. y Stiegerbauer, S. (2009). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México DF: Trillas.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego, F. y Seebach, C. (2007). Indicadores de complejidad y resultados en el sector de educación municipal. En *La Reforma Municipal en la Mira. Identificando los municipios prioritarios en la Región Metropolitana: Complejidad comunal versus condiciones para la calidad de la gestión municipal*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales/ Expansiva, Universidad Católica/Escuela de Trabajo Social.
- García, J. (2004). *La formación del profesorado basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.
- García, F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En Escudero, J.M., y Gómez, A.L. (Eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, pp. 269-309, Barcelona: Octaedro.
- García-Valcarcel, A., y F.J Tejedor. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación* (352), pp. 125-147.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Gary, D. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gather, M. y Perrenoud, P. (2006). Cooperación entre profesores: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128) 357-375
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Brasil: UNIJUI.

- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Geertz, C. (2000). *Nueva luz sobre la Antropología*. Río de Janeiro: Zahar.
- George, C. (1997). *Polymorphisme du raisonnement humanin. Une approche de la flexibilité de l'activité inferentielle*. Paris: Presses Universitaires.
- Gewerc, A. (2012). Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En: C. Monereo y J. L. Pozo, (Eds.), *La identidad en psicología de la educación* (pp. 189-212). Madrid: Narcea.
- Ghedin, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica á autonomia crítica.. Em S. Garrido y E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito* (pp. 129-150). São Paulo: Cortez.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giddens, A. (1975). *Las nuevas reglas sobre el método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1993). *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad Textos
- Giesta C. (2005). *Cotidiano escolar e formação reflexivo do professor: moda ou valorização do saber docente?* São Paulo, Brasil: Junqueira & Marin
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. Em: S. Garrido Pimenta y E. Ghedin, (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 81-87). São Paulo: Cortez.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.



- Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á.I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (Com.). (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Giné, N., y Parcerisa, A. (Eds.). (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Glaser, B y Strauss, A.L (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Pub.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth. *Educational Leadership*, (2), 31-35.
- Goldman, P y Tindal, G. (2002). Contradictions of school community in restructuring. Elementary school: lessons from a case study. En Gail Fuman (Ed.) *School as community: from promise to practice*, pp. 96-124. New York: State University of New York Press.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomes, C.A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.
- Gómez, R., Jaimez, M. y Sánchez, A. (2000). *Maestros con maestros*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P
- González P. (1996). Medir en las Ciencias Sociales. En: M. García Ferrado, J. Ibáñez y F. Ávila. *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*. (2ª Edición). Madrid: Alianza Universidad
- González, M. T. (2004). Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, (333), 319-344.
- Gooldlad, J.I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.

- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). *Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza*. Recuperado el 24 de noviembre de 2010, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>
- Guba, E. (2005). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.148-165). Madrid: Akal. .
- Guba, E. (1990). Carryng on the dialog. En E. Guba (Ed.) *The paradigm dialo*. (pp, 368-378). Thousand Oaks: Sage.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En N. Denzin & I. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp, 105-117). London: Sage,
- Guerrero López, J. (1987). La investigación etnográfica en el ámbito educativo. En Investigación en la Escuela. *Revista de Investigación e Innovación Escolar*, (3), 13-18.
- Gutiérrez Martín, A. (Coord.) (1998). *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia: Escuela de Magisterio.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Hardin, R. (2010). *Confianza y confiabilidad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 20 (4), 423-38.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), pp. 122-144.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. Educação na era da insegurança*. São Paulo: Artmed.
- Hargreaves, A. (2004). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

- Hargreaves, A. y Dawe, R. (1989). *Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative study and the case of peer coaching manuscript*. Toronto, Ontario: Institute for Studies in Education.
- Hargreaves, D. y Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and Actualities*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (1996). Teaching as a profession: Response to Eric Hoyle. En K. Watson, C. Modgil y S. Modgil. (eds.). *Teachers, Teacher education and Training*, (pp.55-70). Londres: Cassell.
- Hatch, A. (2006, July-August). Qualitative studies in the era of scientifically-based research: Musings of a former. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 19 (4), 403-404.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández, C. (1999). Aproximaciones a la discusión sobre el perfil docente. En OEI (Ed.) *II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Centroamérica, el Caribe, México, España y Portugal. El Salvador, 6-8 diciembre de 1999: OEI.
- Hernández, F., Iglesias, E., Serrano, F. (1990). Enfoques de aprendizaje universitario como base para el diagnóstico de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 239 – 253.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (2009). *Hacia una Buena Escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and de-professionalization in education. En E. Hoyle, y J. Megarry, (Eds.). *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*, pp. 42-54. London: Kogan Page.
- Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. Barcelona: Graó.

- Ibáñez, J. (1994a). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1994b). Perspectivas de la investigación social: el diseño de las tres perspectivas. En M. Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación Social*, pp. 51-85. Madrid: Alianza Universidad.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., Rodríguez, S. y Smith, C. (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de Educación Parvulario y Básica*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Imbernón, F. (Coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M. Escudero y Alberto Gómez (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2008). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T y Holubec, E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kallos, D. (1983). En torno a los fenómenos educativos y la investigación en educación. En W.B. Dockrell, y D. Hamilton, (Eds.) (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6) pp. 443-456.
- Kelly, G. (1966). *Teoría de la personalidad. Psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires: Troquel.
- Khun, T.S. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Londres: Routledge-Falmer.
- Lakatos, I. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 8 (019), 705-731.
- Laplantine, F. (1989). *Introducción a la etnopsiquiatría*. Barcelona: Gedisa.
- Lara Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *ESE*, 2001 (1), 99-110.
- Larsson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. University of California Press, Berkeley, C.A.
- Latiesa M. (1996). Validez y confiabilidad en las observaciones sociológicas. En M. García Ferrado, J. Ibáñez y F. Ávila. *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*. (2ª Edición). Madrid: Alianza Universidad
- Latorre, M. (2000). Saber pedagógico en uso: una propuesta para el estudio de las relaciones entre saberes y práctica pedagógicas de profesores en ejercicio. *Revista de Investigación Educativa*, 2000 (15), 419-443.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Disertación doctoral no publicada, Pontificia Universidad Católica PUC, Santiago de Chile y Universidad René Descartes, París.
- Latorre, M. (2003). En el ojo Del huracán: ¿qué características tiene el saber pedagógico en uso e nuestros profesores? ¿Es posible contribuir desde la formación inicial? *Revista de Investigación Educativa*, 2003 (18), 285-297.
- Latorre, M. (2004) Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 2004 (30), 75-91.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.

- Lavié, J.M. (2004). Micro-contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo. *Revista de Educación*, (335), 345-370.
- Lavié, J.M. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de La cultura organizativa*. Sevilla: Comunicación Social.
- Leaman, L. (2012) *Los profesores perfectos existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo*. Madrid: Narcea.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel e l'Éducation*. Paris-Montréal: Larousse.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Lenoir, Y. (2004). Hacia un enfoque interdisciplinario de la formación en profesión docente. *Foro Educativo*. (12), 15-34.
- Lévy, P. (1998). *A inteligência coletiva. Para uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C:OMS.
- Lévy Mangin J.P. y Varela J. (1991). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Mc Graw Hill,
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1998) Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform. En A. Hargreaves et al. (Eds.) *International Handbook of Educational Change*, pp. 710-729. London: Kluwer,
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª. Ed.), (pp. 163-213). Londres: Sage.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Litle, J.W. (1990). Teachers as colleagues. En A. Liberman, (Ed.). *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. pp. 165-193. London: Felmer Press,

- Litle, J.W., y McLaughlin, M.W. (1993). Introduction: Perspectives on Cultures and Context on Teaching. En J. Litle, y M.W. McLaughlin, (Eds.). *Teachers. Work, Individuals, Colleagues and Context*. pp. 1-8. New York: Teacher College Press.
- Lockheed, M. y Verspoor, A. (1991). *Improving Primary Education in Developing Countries. A Review of Policy Options*. Bangkok: World Bank.
- López, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Disertación doctoral no publicada, Universitat de Valencia.
- López, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado. Catorce ideas clave*. Barcelona: Graó.
- López, J., Sánchez, M., y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, (356), pp. 109-131.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteachers: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lucero, M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Recuperado el 12 de agosto de 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>
- Liotard, J.F. (1988). *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympo.
- Le Boterf, G. (2010). Diseño curricular basado en un enfoque de competencias y trayectorias de formación de la Universidad. Conferencia no publicada, Universidad Mayor, Santiago, Chile.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*. Paris: Presses Universitaires.
- Marcelo, C. (1988). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de EGB. En L. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 31-47). Alcoy: Marfil.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. 12 (2), pp. 531-593.

- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educar*, (30), 27-56.
- Marcelo, C. (2006). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Documento presentado en el *IV Encuentro Internacional de Políticas públicas y formación docente*. Isla Margarita, Venezuela.
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Revista Educar*, (24), pp. 47-69.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea.
- Martín, M. (2001). *Planificación y práctica educativa. Infantil, Primaria y Secundaria*. Barcelona: Monografías Escuela Española.
- Martín, M., Cantón, I. y Nieto, J. (2002). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Monografías Escuela Española.
- Martín del Pozo, R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de Magisterio*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Martineau, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet théorique*. Tesis doctoral no publicada. Université Laval, Québec.
- Martínez, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México DF: Trillas.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27 (2), 7-33.
- Martínez, M y Tey, A. (2007). El profesorado: profesión y compromiso ético. En A. Pérez; M. Martínez, A. Tey; M.A. Essombra; M.T. González. *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: Octaedro.



- McCormick, R. y James, M. (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- McEwan, H. y Egan, H. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaughlin, M.W. (1988). What matters most in teachers' workplace context? En J.W. Little, y M.W. McLaughlin, (Eds.). *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*, 79-103. Nueva York: Teachers College Press.
- McLellan, H. (1997). Creating Virtual Communities Via the Web. En B. Khan (Ed.). *Web-Based Instruction*. pp. 185-190. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MECDE (2004). Sistema estatal de indicadores de la educación. 2004. Madrid: MECDE-INECSE. Accesible desde [http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Sistema-Estatal.html#sei2004\\_1](http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Sistema-Estatal.html#sei2004_1). Consultado el 17 de enero de 2013.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mejía Jiménez, M. (2001). *Entre instrucciónismo, la modelización y el saber pedagógico. Fe y Alegría*. Bogotá: Planeta Paz.
- Mena, I. Prieto, M. y Egaña, P. (1998). *Aventuras Pedagógicas de Comunidades que Aprenden*. Santiago, Chile: UNICEF / Ministerio de Educación Pública.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México DF: FCE.
- Messina, G. (1995). Formación docente inicial de los educadores básicos: un enfoque desde el profesor. En *Jornadas Pedagógicas*, Santiago de Chile.
- Messina, G. (1997). ¿Cómo se forman los maestros en América Latina? En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín (43)*, 56-76. Santiago de Chile: Unesco.
- Meyer, J.W & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In Meyer & Associates, *Environments and organizations*. San Francisco, C.A: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: AM expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mingorance, P. (1991). *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla: G.I.D Universidad.

Ministerio de Educación Chile (1996). *Estatuto de los profesionales de la Educación*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación Chile (2000). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación Chile (2001). *El desarrollo profesional docente en el Liceo. Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación Chile (2002, septiembre). Los Grupos Profesionales de Trabajo GTP: desarrollo profesional docente continuo en el establecimiento. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación Chile (2006a). *Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación Chile (2006b). *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005*. Santiago de Chile: CPEIP - Mineduc.

Ministerio de Educación Chile (2008). *Diagnostico escuelas Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación Chile (2010). *Estadísticas de educación*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación Chile (2012). Nueva carrera profesional docente. Documento presentado en el *Seminario Nacional Gabriela Mistral 2012*. Carrera Profesional Docente: Asignatura pendiente para una educación de calidad en Chile: Santiago de Chile: Fundación Chile.

Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicopedagógica.

Monereo, C. y Badia, A. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. *Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica*. *Anuario de Psicología* 35, pp. 47-70. Barcelona: Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.

Morales, S; Quilaqueo, D. y Uribe, P. (2009). *Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). *Estrés y burnout en profesores. International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4 (3), pp. 597-621.
- Morin E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós.
- Morín, E.(2004). *A cabeça bem-feita*. Sao Paulo: Bertrand.
- Moore, W. (1970). *The professions: Roles and rules*. New York: The Russell Sage Foundation.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Buenos Aires: Paidós.
- Mucchielli, R. (1978). *La entrevista en grupo*. Bilbao: Mensajero.
- Munné, F. (1995). Prólogo. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación socio-cultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Muñiz, J. (1992). *La coordinación pedagógica en los centros: ciclos y departamentos*. Guía para la Reforma 1992 (9). *Proyectos y gestión educativa*. Madrid: Iris 5 Internacional.
- Muñiz, J., Hidalgo, A. M., Cueto E. G., Martínez, R., Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Muñoz, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, F.J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogota: CAB.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Muro, V. (2007, octubre). Notas sobre metodología cualitativa en la sociología del trabajo. *Ide@s. CONCYTEG*, 2, (26), s/p.
- Myers, K., y Goldstein, H. (2003). ¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados? En A. Hargreaves, (Ed.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. (pp. 163-183). Buenos Aires: Amorrortu.

- Namo di Mello, G. (2000). *Formación inicial de profesores para la educación básica: una (re) visión radical*. Documento preparado para el Seminario sobre Perspectiva de la Educación. OREALC-UNESCO.
- Neto Mendes, A. (2001). O professor do ensino secundário: da organização escolar às culturas docentes. En J. Tavares y I. Brzezinski (Eds.). *Conhecimento profissional de professores a práxis educacional como paradigma de construção* (pp.113-132). Fortaleza: Demócrito Rocha.
- Nieto Gil, J. (2001). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Barcelona: Monografías Escuela Española.
- Nisbet, J. (1983). Investigación educativa: el momento actual. En W.B. Dockrell, y D. Hamilton, (Eds.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Núñez, I. (2001). *La condición docente en Argentina, Chile y Uruguay en los '90*. Manuscrito no publicado. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Núñez, I. (2004<sup>a</sup>, julio). *Desarrollo profesional continuo. Raíces, contexto y perspectivas*. Clase magistral no publicada. Viña del Mar.
- Núñez, I. (2004b). *La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile, 1-18*. Santiago de Chile: PIIE
- OECD. (2001). *Shooling for tomorrow. What School for future? Education and Skills*. París: OECD.
- OECD. (2004a). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París: OCDE.
- OECD. (2004b). *Attracting, developing and retaining effective teachers*. Country Note: *Germany*. Paris: OECD.
- Oliva, J. (2000). *La escuela que viene*. Granada: Comares.
- Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión del grupo. En M. García Ferrando, M. Ibáñez y F. Alvira (Comps.). *El análisis de la realidad social*, (pp. 219-282). Madrid: Alianza.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Panoff, M. y Panoff, F. (1975). ¿Para qué sirve la etnografía? En J. R. Llobera (Ed.). *La Antropología como ciencia*, (pp. 79-83). Barcelona: Anagrama.
- Paquay, M. (1994). Vers une identité professionnelle des formateurs d'enseignants. *Recherches et Formation* (16), pp.7-33.
- Paquay, L. y Wagner, M.C. (2008). Formación continua y video formación: qué habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp.222-264). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.) (2008). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.) (2008) ¿Cómo formar maestros profesionales: tres grupos de preguntas? En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 11-32). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Paquette-Frenette, D.. (1996). L'utilisation du groupe en éducation des adultes. Paper not published presented for the Comprehensive Examination, Ph.D. program, Department of Psychopedagogy and Adult Education, Montreal: University of Montreal.
- Pareja, J.A y Torres, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora. *Revista Educación y educadores*, 2006, vol. 9. Número 2, pp. 171-185. Universidad de La Sabana.
- Pastré, P. (1994). Variations sur le development des adultes et leurs representations. *Education Permanente*, 1 (119), 33-63.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Cal: Sage.
- Pearson, A.T (1989). *The Teacher: theory and practice in Teacher Education*. Nueva York: Routledge.
- Pérez, Á. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. Em A. Novoa, (Coord,). *Os professores e sua formação* (pp.1-14). Lisboa: Dom Quixote.

- Pérez, Á. (1997). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En J. Elliot, (Ed.). *La investigación-acción* (pp. 9-26). Madrid: Morata.
- Pérez, Á. (1998). La función y formación el profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán, y Á. Pérez Gómez (Eds). *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 115-136). Madrid: Morata.
- Pérez, Á.I. (1998). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán, y Á. Pérez Gómez (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Madrid: Morata.
- Pérez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata: Madrid.
- Pérez, A.; Barquín Ruíz, J. y Angulo Rasco, J.F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez, Á, Martínez, M., Tey, A., Essomba, M.A. y González, M.T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez y Garcias, A. (1996, Septiembre). Una experiencia de Aprendizaje Colaborativo a través del Correo Electrónico. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Recuperado el 8 de diciembre de 2008 en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec3/revelec3.html>
- Pérez–Jiménez, C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 37-54.
- Peréz, G. (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Peréz, G. (2002). *Metodología cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (1993). Travailler en équipe pédagogique: résistance et enjeux. *Documento presentado en Journades de studio d'ANIFECC. Travailler en équipe*. Clermont-Ferrand.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. París: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.

- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ArteMed.
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2004c). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008a). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P.J. Piaget, (Eds). *La toma de conciencia*, 265-308. México: FCE.
- Perrenoud, P. (2008b). ¿Construir las competencias es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*. 6. (2), 1-8.
- Perrenoud, P. Et all. (2005). *A escola de A a Z. 26 maneiras de repensar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. y Gather, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed.
- Piaget, (Eds). *La toma de conciencia*, 265-308. México: FCE.
- Pimenta, S. e Ghedin, E. (Orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- PNUD, UNESCO, Banco Mundial, UNICEF (1990). *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990*. Nueva York: WCEFA.
- Popkewitz, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popper, K. (1988): *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Porlán, R., Rivero, A. y Del Pozo, M. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Revista Enseñanza de las Ciencias* 15 (2), pp. 155-171.

Prieto, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional: un desafío permanente*. Valparaíso: Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso.

Programa Naciones Unidas para el Desarrollo Chile (1996). *Desarrollo humano en Chile*. Santiago de Chile: PNUD.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Chile. (1998). *Las paradojas de la modernización*. Santiago de Chile: PNUD.

Programa Naciones Unidas para el Desarrollo Chile. (2000). *Más sociedad para gobernar el futuro*. Santiago de Chile: PNUD.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Chile. (2002). *Nosotros los chilenos: Un desafío cultural*. Santiago de Chile: PNUD.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Chile. (2004). *El poder: ¿para qué y para quién?* Santiago de Chile: PNUD.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Chile. (2009). *Desarrollo Humano. Las maneras de hacer las cosas*. Santiago de Chile: PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Chile. (2012). *Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: PNUD.

Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores (I). La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.

Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture, une réplique à Van der Maeren. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19 (1), pp. 187-200.

Redondo, J. (1995). *La salud laboral docente en el contexto de los requerimientos actuales a la educación*. Documento presentado en el Seminario Salud laboral docente, Universidad de Chile.  
Richardson, V. (1990). Significant and Worthwhile Change and Teaching Practice. *Educational Researcher*, 19 (7), 10-18.

Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.



- Rosenholtz, S. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York, England: Longman.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching*, 23 (3), pp. 263-275.
- Salinas, J. (1998). Redes y desarrollo profesional del docente: Entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo. *Revista de Curriculum y Formación de Profesores*, 2 (1), 13-24.
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En J. Cabero (Ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. pp. 199-227. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, P.A.; Alfageme González, M.B. y Serrano Pastor, F.J. (2010). Aspectos sociales de los videojuegos, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9 (1), 43-52. Universidad de Extremadura. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>].
- Sancho, J.M y Correa, J.M. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación. *Revista de Educación* (352), pp. 17-21.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval C.A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- San Fabián, J.L. (2001). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*. 356, 41- 60.
- Santos, M.Á. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos, M.Á (1999). Organización para el desarrollo profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (1), 1-15.
- Santoyo, C. (2006, diciembre). *La gestión del conocimiento de la táctica a la práctica*. Documento presentado en el Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos. México DF.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

- Schiefelbein E., Braslavsky, C., Gatti B. y Farrés P. (1994). Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (34), Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1993). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (2000). *Educando o professional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schütz, A. (1984). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwartzman, S. y Cox, C. (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.
- Senge, P. (2009) *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Shavelson, R, J y Borko, H. (1976). Teachers Decision Making. En N.L. Gage, (Ed.). *The Psychology of Teaching Methods*, (pp. 311-346) Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Shulman, L. (1986, March). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15, (2) 4-14.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock, (Ed.). *La investigación sobre la enseñanza*. (I), pp. 9-91. Madrid: Paidós/MEC.
- Shulman, L. (1998) Theory, Practice, and the Education of Professional. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- Shulman, L. (1992). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. Ponencia presentada en la *Conferencia Internacional sobre Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela.

- Shulman, L. (2005a) El saber docente de la profesión docente. *Revista de Estudios Públicos*, (99), pp. 195-224.
- Shulman, L. (2005b). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-31.
- Sinclair, A. (1992). The tyranny of a team ideology. *Organization Studies*, 13 (4), 611-626.
- Smyth, J. (1999). Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de trabajo de los docentes. En A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*. pp. 52-77. Madrid: Akal.
- Solar, M.I. y Díaz, C. (2009, julio). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*. (30), 207-232.
- Sotos, M. y Aguilar, J.M. (2003) ¿Cómo se hace un maestro? Socialización profesional de los aprendices de maestro. Documento presentado en la *X Conferencia de Sociología de la Educación*. Valencia.
- Spiegelberg, H. (1975). *The phenomenological movement*. The Hague, Her Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Stenhouse, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann Educational Books
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El Grupo de Discusión*. Barcelona: Laertes educación.
- Sykes, G. (1999). Teacher and Student Learning: Strengthening their Connection. En H.L. Darling, G Sykes (Eds.). *Teaching as the Learning Professional. Handbook of Policy and Practice*, (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tabachnick, R.y Zeichner, K. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: estudios de caso de dos profesores

principiantes de Estados Unidos. En L. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

Talbert, J.E y McLaughlin, M. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education* (102), pp. 123-153.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação á formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. (13) 5-24.

Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. 1991 (4), 215-234.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tardif, M. y Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. y Gauthier, C. (2008). El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.) (2005b). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp.309-354). México DF: FCE.

Tavares, J.y Brzezinski E. (Orgs.). *Conhecimento profissional de professores. A práxis educacional como paradigma de construção*. Brasília: Plano.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J.C. (1992) Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (28), pp. 7-24.

Tedesco, J.C. (2000). Los nuevos desafíos de la formación docente. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3),. 323-337.

Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Conferencia Regional El desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades*. Brasília: UNESCO: PREAL.

Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. En A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed-methods in social and behavioral research*. pp. 3-50. Thousand Oaks, CA: Sage,

- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- Tenti, E. (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terhart, E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, (284),133-158.
- Tezanos, A. (2000). La formación de educadores y la calidad de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7, (14-15),36-65..
- Tochon, F (1991). *L'enseignement stratégique*. Tolosa: EUS.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, C. (2004). La formación presencial y virtual. La necesidad de una metodología ecléctica en la educación superior. *IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp.205-216). Granada: Grupo Editorial Universitario,
- Torres, J.A (2003). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Revista de Educación Contextos educativos*, 13, 27-41.
- Torres, J.A. (2006). Acción docente en contextos de diversidad: Nuevos retos formativos. En *Educació: pensar i fer des de la col·laboració*. Edició Especial de la *Revista de Ciències de l'Educació*, 191-203.
- Torres, R.M. (1995, noviembre). *La formación de maestros: ¿qué se dice, qué se hace?*. Documento presentado en el *Seminario Regional Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial docente*. UNESCO – CIDE, Santiago de Chile.
- Torres, R.M. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación para que modelo educativo? En *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*, (pp. 1-20). Madrid: Fundación Santillana.
- Torres, R.M. (2001). Comunidad de aprendizaje. Documento preparado para el *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Fórum 2004.
- Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?* México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.

- Unda, M.P. (2002). Expedición pedagógica y las redes de maestros. *Perspectivas*, XXXII (3), 333-345.
- Undurraga, G., Astudillo, E., y Miranda, C. (2002). Desde la cultura individualista hacia una cultura colaborativa en el centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión. *Revista Pensamiento Educativo*, 31, 94-117.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Unicef.
- Universidad de Chile (2010). *Estudio salud de los profesores en colegios municipales*. Santiago de Chile: Escuela de Salud Pública.
- UNESCO. (1996). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay*. Lima: Unesco.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas educativas 2021*. Madrid: OEI- Fundación Santillana.
- Valverde, J., M. Garrido y M.J Sosa. (2009). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de Educación* (352), pp. 99-124.
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M.S. (2005). Metodología y tecnología cualitativas: actualización de un debate, desde la mirada más atenta en la obra de Barney G. Glaser. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (9), 145-168.
- Vergnaud, G. (1991). *El niño, las matemáticas y la realidad. Problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. México-DF: Trillas.
- Vermersch, P. y Maurel, M. (Dir.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

- Vidal, M.P. (2001). *Tipos y usos de materiales multimedia y software educativo en las escuelas de primaria de Galicia*. Documento presentado en las I Jornadas Nacionales TIC y Educación. Lorca: Centro de Profesores y Recursos de Lorca.
- Vidal, M.P. (2002). *Trabajo Colaborativo con profesores para la Formación Docente en Informática Educativa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Villa, A. y Yániz, C. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (1), pp. 1-20.
- Villalobos, A. (2001). A aprendizagem colaborativa em ambientes a distancia. Em B. Araujo, e Siqueira de Freitas (Coord.). *Educação a distancia no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada*. pp.145-157. Salvador de Bahia: Ministério de Educação
- Villar, L. (1989). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.
- Villiers, D. (1996). Des savoirs, des outils, des pratiques. En: *Pour une clinique Du rapport au savoir*, pp. 283-300. Paris: L'Harmattan
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Viñas, J. (2008). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Vollmer, M. I. (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (5), 10-43.
- Vygostky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade
- Vygostky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yinger, R. (1977). A Study of Teacher Planning: Description and Theory Development Using Ethnographic and Information Processing in Teaching. *Educational Research Quarterly*, (3), 66-77.
- Yinger, R. (1986). La enseñanza como una profesión de diseño. Investigaciones sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L.M. Villar, (Ed.). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, pp. 41-113. Sevilla: Publicaciones de la Universidad.

- Yinger, R y Hendricks, L. (2000). The language of Standards and Teacher Education Reform. *Educational Policy*, 14 (1), pp. 94-106.
- Yuste, R., Alonso, L. y Blázquez, F. (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 39, 159-167.
- Weber, Max. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). (2012) *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Westoby, A. (1988). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wilensky, H.L. (1964) The Professionalization of everyone? *The American Journal of Sociology*, 70.
- Wolcott. H.F. (2006). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de Antioquía.
- Wolf, M. (1994). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Wolff, L., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). *Mejoramiento de la calidad de la Educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.
- Woods, P. (1994). Adaptation and self-determination in English primary schools. *Oxford Review of Education*, 20 (4), 387-410.
- Zabalza, M. y Zabalza, M.A. (2012). *Profesores/as y profesión docente*. Madrid: Narcea.
- Zeicher, K (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeicher, K, y Tabachnick, R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. En C. Marcelo (1989). *Introducción*



*a la formación del profesorado. Teorías y métodos.* Sevilla: Servicios de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Zibetti, T. y Marli L. (2007). Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Revista Educação e Pesquisa*, 33 (2), 247-262.