



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI ISSN-1665-0441

Volumen 10 Número 5 Edición Especial

Julio – Diciembre 2014

UNA MIRADA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

A LOOK OF COLLABORATIVE WORK IN PRIMARY SCHOOL FROM SOCIAL REPRESENTACIONES

Joaquina Edith **González-Vargas**

Estudiante en el Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Correo electrónico: chicaedith2009@hotmail.com; jehicagv@gmail.com

RESUMEN

El trabajo colaborativo en la escuela primaria es un objetivo a desarrollar y fortalecer en los grupos de docentes de educación primaria. Este intento de generar colaboración abre las posibilidades de desvanecer el aislamiento profesional generado por la propia organización escolar o por las situaciones personales expresados en sus actitudes, creencias y expectativas. La metodología que ofrece la teoría de las representaciones sociales ayudó acercarnos a la complejidad que presenta el objeto de estudio. De aquí que se derive la importancia de conocer cuáles con las representaciones sociales que expresan los docentes del trabajo colaborativo, conocerlas e interpretarlas a partir de sus dimensiones. La importancia, amplitud y complejidad, llevó a combinar enfoques o perspectivas teóricas que de modo complementario se articularán y asumieran diferentes abordajes metodológicos.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, escuela primaria, docente, representación social.

SUMMARY

Collaborative work in primary school is a goal to develop and strengthen groups of primary teachers. This attempt to generate collaboration opens the possibilities of professional isolation fade generated by the school organization itself or by personal factor expressed in their attitudes, beliefs and expectations. The methodology provides the theory of social representations approach helped the complexity presented by the object of study. Hence the importance of knowing what the social representations that express teachers of collaborative work, to know and interpret

from their dimensions is derived. The importance, size and complexity, led to combine approaches or theoretical perspectives that will be articulated in a complementary way and assume different methodological approaches.

Key words: Collaborative work, primary school teachers, social representation.

INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo en la escuela primaria constituye un proceso de aprendizaje interactivo que conjuga esfuerzos e invita a participar y trabajar en equipo. Hoy en día se ha convertido en una necesidad, pues los embates ocasionados por los desórdenes económicos, el crecimiento indiscriminado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la imposición hegemónica del neoliberalismo, el papel preponderante de los medios de comunicación de masas, llevan a la persona a integrar una cultura individualista.

La literatura revisada demuestra que no se tiene una sola definición de trabajo colaborativo, pues posee un entramado muy complejo y presenta múltiples significados posibles. Se puede identificar como el conjunto de valores, creencias, conocimientos, normas, códigos de conducta, roles, hábitos, que los maestros comparten en un contexto interactivo y de aprendizaje. Cuando éste se va construyendo paulatinamente se dice que va conformando una cultura colaborativa.

La cultura colaborativa encierra muchas virtudes, pues al ser considerada una modalidad particular dentro de la institución escolar, se le atribuye la negociación, la concertación y una gestión profesional. No se le puede reducir a un simple trabajo en equipo. El trabajo del grupo trasciende a saber trabajar y construir juntos en proyectos por medio de un proceso de diálogo e intercambio de experiencias, conocimientos. Litte (1981) señala que para que se cumpla la colaboración se deben tener condiciones: que los docentes hablen sobre la práctica docente; se observen unos a otros cuando enseñan; planifiquen, diseñen, investiguen, evalúen y preparen juntos materiales curriculares; y que todos puedan aprender unos de los otros.

Colaborar es una necesidad, representa un paradigma para la práctica institucional y docente. En palabras de Marrero (1999), una escuela presidida por un clima de colaboración es especialmente sensible a las demandas del medio (familias, sociedad, política local y general, curriculum oficial, etc.). La colaboración conduce pues a procesos de apertura y participación, tanto por parte del alumnado como del resto de la comunidad educativa.

El acercarnos al trabajo colaborativo que llevan a cabo el grupo de docentes de la escuela primaria, implicó revisar con mucho cuidado la Teoría de las Representaciones

Sociales. Se reconoce que esta teoría posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y son una guía de acción para acercarnos y darle lectura a la realidad vivida en la escuela primaria.

Las representaciones sociales constituyen la forma en cómo los docentes al interior de una institución educativa aprehenden los acontecimientos de la vida cotidiana escolar, lo que sucede en su ambiente de trabajo y de las informaciones que circulan. Estos son constructos que se constituyen a partir de las experiencias, de las informaciones y los conocimientos. Por eso se dice que las personas se constituyen así mismas, a partir de las relaciones que tienen con los otros. Aunque en esas relaciones emerja lo subjetivo, que es lo que va a representar todo el conocimiento que es producido por la experiencia. Lo subjetivo es la cualidad de las personas, un proceso dinámico que se construye continuamente, de nuestra realidad, nuestra historia y nuestra cultura.

1. El contexto de la escuela primaria

La escuela primaria es una institución educativa, un lugar donde se reúne un grupo profesional de docentes. Es la forma de vida de una comunidad, a través de ella se transmiten los aprendizajes y valores que se consideran necesarios. La escuela que hoy existe es el fruto de un largo desarrollo histórico, por ello se dice que para conocer a la escuela hay que recorrer su proceso histórico de su ámbito social inmediato.

Para hacer un análisis de la escuela cabe abordarlo bajo una perspectiva global, que no olvide la existencia de otras realidades que también ejercen procesos sistemáticos de intervención (por ejemplo la familia), ni la incidencia que factores contextuales más amplios (por ejemplo, el medio social, la cultura) puedan tener (Gairín,2004:18).

Estudiar la escuela no deja de ser una tarea compleja, se entrecruzan posturas y perspectivas diversas de qué es y cómo es la escuela. La escuela primaria "Lic. Juan Fernández Albarrán", se localiza en la Localidad de Cacalomacán, Municipio de Toluca, Estado de México. Se ubica en un contexto urbano, al oriente de la ciudad de Toluca. En la etapa que se hizo la investigación, que fue en el ciclo escolar 2011-2012, contaba con 27 docentes frente a grupo; dos directivos, un secretario escolar, dos promotores de educación física y, uno de educación artística. Se considera una escuela de organización completa con cinco grupos de primer y segundo grado; cuatro grupos de tercer, cuarto, quinto, y sexto grado. En la investigación participaron 35 docentes: 27 mujeres (77.1%), y 8 hombres (22.8%); cuyas edades fluctuaban entre los 25 Y 50 años. En años de servicio laboral, se identifica que el 60%, tenía entre 21

y 30 años; el 17.1%, está entre 11 y 20 años; el 11.4% de 1 a 10 años de servicio; y el 11.4% contaba con más de 30 años de servicio.

La distinción de esta escuela primaria con las otras escuelas no presenta diferencia alguna, es *una comunidad formada principalmente por maestros y alumnos, dedicada específicamente a la educación* (Antúnez,1997:16). Aunque pareciera ser que todas son iguales, esta escuela tiene su propia identidad. Lo que hace ser a la escuela visitada es su contexto social, el espacio físico que la circunscribe con su propia comunidad, la manera en que lleva a cabo su propia organización escolar y su experiencia escolar cotidiana.

Por eso, la vida cotidiana que se circunscribe a la escuela está dada por su propia organización escolar que la hace cumplir algunas funciones.

Se espera que proporcione instrucción, ayude a desarrollar capacidades de todo tipo, transmita determinados valores, consiga interiorizar en sus alumnos determinadas normas, fomente en ello el desarrollo de actitudes, se relacione adecuadamente con el entorno y trate de mejorarlo, administre recursos materiales, se gobierne a sí misma, se autoevalúe, integre en su labor a otros miembros de la comunidad escolar y social, dé respuesta adecuada a la diversidad de sus alumnos, genere prestaciones de carácter asistencial, se involucre en el medio social en el que está inmersa, solucione sus conflictos, etcétera.¹

La vida cotidiana escolar, se identifica por todos estos elementos que entran en contacto directo con los actores sociales de las escuelas primarias. Es decir, profesores, directivos, padres y madres de familia, personal administrativo, intendentes y sobre todo los alumnos. Contacto que es directo en la medida de que todos ellos participan en la educación escolar, cumpliendo las funciones que les corresponden dentro del proceso educativo. La vida escolar cotidiana también se construye con las prácticas de quienes integran la comunidad escolar, se refleja en la experiencia escolar que varía de escuela a escuela. *El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar* (Rockwell,2005:13).

Cada escuela primaria es diferente en su contexto, su organización, sus formas de vida, son espacios que permiten que se lleve a cabo y se configuren las prácticas educativas de los docentes. Es por ello que *la escuela como institución está definida por las características de la sociedad en que existe* (Rockwell,1999:99). Eso explica en cierta manera las condiciones de trabajo de los docentes. Por lo que se considera

que el trabajo del docente y el resto de relaciones y actividades que conforman la vida escolar no están determinados sólo por las normas oficiales, sino también por las formas de organización y de sus prácticas.

2. El trabajo colaborativo en la escuela primaria

Es innegable que los maestros son los actores principales y la esencia de los procesos de innovación y formación; a ellos se les atribuye la tarea de impulsar la colaboración dentro de la escuela. Este proceso se inicia con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica (2002:11).

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

A partir de aquí han emergido acuerdos que pretenden impulsar el trabajo colaborativo, así se tiene el Acuerdo número 96. Establece la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias. Pretende a partir de la función del director, establecida en el Artículo 16, párrafo XIX, se convoque a la integración del Consejo Técnico Escolar (CTE): una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Por lo que es responsabilidad del personal docente, en el Artículo 18, Párrafo V., participar en las reuniones de éste.

El CTE, emerge como una posibilidad de arraigar el individualismo que envuelve a los docentes. Su procedimiento se da como una forma de capacitación para elevar la calidad de la enseñanza. Quiere decir, que el maestro no agota su trabajo en el salón de clases, sino que ahora tiene que trabajar en y para la escuela. Este organismo favorece la implementación del trabajo colaborativo, pues permite que en las reuniones de trabajo, el docente se comuniquen cara a cara con sus colegas, sea un espacio de reflexión, de compartir conocimientos, de resolver problemáticas de la enseñanza, etcétera.

El Acuerdo número 592 (2011:21) por el que se establece la articulación de la Educación Básica, en el Artículo segundo, en el apartado del Plan de Estudios 2011, Educación Básica. El principio pedagógico 1.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, se menciona: *el trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.*

Ahora bien, colaborar ha llegado a constituir una especie de remedio para el cambio de la función del docente para evitar el individualismo, se enfatiza que a través de los CTE se logre constituir al colectivo docente en un grupo colegiado, *a partir de su responsabilidad profesional, de un liderazgo compartido, del trabajo colaborativo, de la toma de decisiones consensuadas y de la transparencia y rendición de cuentas se corresponsabiliza del avance educativo de sus estudiantes, procurando así la mejora de la calidad académica de las escuelas...* (Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares,2013:7).

Se pretende que a través del trabajo colaborativo el grupo de docentes se adentre a un trabajo conjunto, a una nueva cultura de la colaboración donde se desarraiguen tradiciones, costumbres, rutinas y procedimientos dados por la cultura del individualismo. Necesariamente la construcción de un trabajo colaborativo al interior de la escuela primaria emerge de los propósitos que se marque la escuela y del trabajo de los docentes, quiere decir que es a partir de la cultura de la organización y la identidad docentes se comprende y se integra una colaboración.

Ante este planteamiento, la escuela primaria es una organización compleja que exige una vida colectiva, la adquisición de una imagen, el desarrollo de metas compartidas y el compromiso de la comunidad educativa con las acciones necesarias para alcanzarlas (Schmelkes,1998:190). La identidad docente se configura en el *deber ser*, es el sentido que se da al rol profesional, constituye un lugar privilegiado en el papel del docente.

3. Las representaciones sociales en el campo educativo

El tema de las representaciones sociales data de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Es su autor Moscovici, quien las cristaliza en su libro *La Psychoanalyse son Image et son Publie* (El Psicoanálisis, su Imagen y su Público), producto de su tesis de doctorado de Estado, publicado en 1961. Sus resultados revelan la exploración que hace sobre las representaciones sociales que tenían los sujetos sobre el psicoanálisis. Estas investigaciones se dieron a conocer tras diez años de investigación y de elaboraciones teóricas del concepto de representación. Un hecho social que ocupa un lugar central entre las corrientes intelectuales de esa época.

Se identifican varias influencias teóricas en la Teoría de las Representaciones Sociales de su autor, la que más resalta es la sociología clásica de Durkheim, pionero del concepto de *representación colectiva*, quién exhibió una fuerte influencia del positivismo, como lo manifiestan sus postulados. Retoma el término para referirse a la forma en que un grupo piensa en relación a los objetos y fenómenos que los

afectan. Fue uno de los primeros sociólogos en preguntarse sobre las condiciones sociales que intervienen en el conocimiento. Condiciones sociales que se refieren a elementos que no pueden reducirse a lo biológico o a la experiencia individual. Por eso se dice que su sociología se basa en el estudio de los *hechos sociales*, que consisten en la manera de hacer o de pensar y se les reconoce por la particularidad de que son susceptibles de ejercer una influencia coercitiva sobre las conciencias individuales (Durkheim,2001).

A partir de la década de los años 70, surgen investigaciones significativas en su campo, muy especialmente en la sociedad francesa, tales son los esfuerzos realizados por la socióloga Herzlich (1969) sobre la salud y enfermedad, las investigaciones de Jodelet (1984) de la representación social del cuerpo. Ambas logran esquematizar los principios fundamentales de la teoría.

Al inicio de los años 80, se le reconoce como la *Edad de oro*, por sus avances teórico metodológico, caracterizándose en cuatro rasgos: la internacionalización, la intensa producción, la extensión de las aplicaciones de la teoría y las innovaciones (Rouquette,2010:136-137). A lo largo de los últimos 25 años ha permitido tres grandes logros:

1. De inicio, el haber puesto en evidencia de forma empírica la articulación entre lo individual y lo colectivo.
2. Por otro lado, un logro importante, esencial incluso en el periodo reciente, es la demostración de que existe una organización estructurada del pensamiento social.
3. Identificamos, por último, su gran plasticidad desde el punto de vista metodológico.

No hay duda de que las representaciones sociales constituyen un amplio campo teórico en el que se presentan diferentes aproximaciones teóricas y epistemológicas. El concepto ha ganado legitimidad y se ha extendido a través de todos los autores que han comprendido la teoría. Así también, la teoría se ha aplicado a áreas y objetos diversos, en el campo científico, en el área cultural, social, educativa, médica, psicológica.

MATERIALES Y MÉTODOS

Las representaciones sociales son un conjunto de creencias, opiniones, percepciones sociales, esquemas de pensamiento, que juntos integran un sistema de conocimiento de la realidad social. Constituyen una organización psicológica de

conocimientos de esa realidad. También aluden tanto al modo de pensar e interpretar la realidad cotidiana, como toda acción que se genera a partir de la misma. Por eso se dice que se sitúan entre lo psicológico y lo social, constituyendo un conocimiento práctico, reconocido como el conocimiento de sentido común.

Moscovici (1979), describe las representaciones sociales como una modalidad de conocimiento que surge en las experiencias de interacción e intercambio comunicativo, en las prácticas sociales donde los individuos actúan con otros y ajustan su comportamiento en la vida social y por ello se constituyen en la realidad misma para esos sujetos. Al ser casi tangibles, son fáciles de captar, pero complejas de definir, dado que se ubican en una posición *mixta*, entre conceptos sociológicos y psicológicos.

Para acercarse a lo sociológico y psicológico de las representaciones sociales hay que considerar la metodología a utilizar para su recolección, punto clave para determinar su valor como estudio. Existen metodologías cualitativas y cuantitativas para acceder a ellas. Esta investigación considera las metodologías cualitativas, que permiten ver los acontecimientos, acciones, normas y valores desde la perspectiva de las personas que están siendo estudiadas. Esta perspectiva indujo a emplear la empatía con los participantes, pero también implicó tener una capacidad de penetrar los contextos de significados en los cuales ellos operan.

Desde el punto de vista metodológico y de acuerdo a Banch (2000), existen dos modos de abordaje para el estudio de las representaciones sociales: El enfoque procesual y el enfoque estructural. El enfoque procesual o cualitativo en proximidad con las reflexiones de Jodelet (2008) y de Banchs (2000), se desarrolla en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici (1961). Esta vertiente asume las características del interaccionismo simbólico procesual, centrándose más en el pensamiento constituyente –procesual- que en el pensamiento constituido –producto o contenido-. Para acceder al contenido de una representación social, el procedimiento clásico utilizado por este enfoque es la recopilación de un material discursivo, producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Muy independiente de su producción el material discursivo obtenido, es sometido a un tratamiento mediante las clásicas técnicas de análisis de contenido. Este tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de las representaciones sociales. El enfoque estructural, asume características cercadas a la psicología social cognitiva de la línea estadounidense. Banchs (2000), menciona que el enfoque estructural ha sido desarrollado en Aix en Provence por Abric, Codol y Flament, principalmente; en segundo lugar se identifica la escuela psicosocial del país Vasco, con Paez y colaboradores, y algunos psicólogos de Suiza e Italia. Desde este enfoque, e/

análisis de las representaciones sociales y la comprensión de su funcionamiento necesitan una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura. Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional. Esto implica, una metodología específica de recolección (Abric,1994).

De acuerdo a Moscovici (1979) y Jodelet (2008), las representaciones sociales deben ser analizadas de acuerdo a los procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica: “la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social”, por lo tanto el investigador las debe de *abordar como el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real* (Jodelet,2004:73-474). En estos términos, el análisis de las representaciones sociales se centra en los aspectos constituyentes y se hace énfasis en los procesos sociales y psicológicos subyacentes.

Este estudio tiene como interés primordial comprender al profesor, analizando tanto la génesis del proceso de construcción de sus representaciones, como la dinámica del contexto en que determinadas representaciones se hallan presentes (Prado de Souza,2009:130). Se eligieron técnicas de investigación apropiadas a los enfoques de las representaciones sociales, tomando en cuenta la perspectiva teórica, la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos planteados y que permitieran reconocer el esquema figurativo, el campo de representación, las actitudes y el conjunto de informaciones que componen a una representación social.

- La carta asociativa. Se identifica dentro de los métodos asociativos y se fundamenta sobre una producción verbal. Se parte de introducir un término inductor –trabajo colaborativo-, a partir de este término se pide a los docentes que produjesen todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten.
- El listado libre de palabras. Es una técnica que permite recoger las palabras más cercanas a las representaciones sociales. Se parte del término inductor *trabajo colaborativo*, a partir de éste se les solicita a los docentes anotar cinco palabras que se relacionen con el término.
- Estas dos técnicas seleccionadas tuvieron el criterio de reconocer la dimensión de campo de representación que demuestra el nacimiento de las representaciones sociales y son representadas por imágenes, ya que la objetivación comprende la transformación icónica y la naturalización.
- Entrevistas. Permitieron captar el material discursivo producido en forma espontánea por los docentes. Su diseño tuvo la intención de reconocer la

dimensión de información de las representaciones sociales del trabajo colaborativo, que es la suma de conocimientos con que cuenta un grupo o colectivo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social.

- La observación. Permitió obtener de cierta manera información sobre las reuniones de trabajo de los docentes de la escuela primaria. El análisis del material observado llevó a reconocer la dimensión de actitud. Con esta técnica se reconoce al componente más aparente, fáctico y conductual de las representaciones sociales, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por acceder al comportamiento y la motivación de los sujetos estudiados.

Acercarse a las representaciones sociales del trabajo colaborativo fue algo muy complejo, pues no existe un método específico para acceder a su conocimiento. La importancia, amplitud y complejidad, llevo a la necesidad de combinar enfoques o perspectivas teóricas que de modo complementario se articulen y asuman diferentes abordajes metodológicos.

Para reconocer al objeto de estudio en su dimensión de actitud, dimensión de información y dimensión de campo de representación se eligieron técnicas de investigación apropiadas al enfoque procesual de las representaciones sociales, la entrevista, la observación, el listado libre de palabras y la asociación de palabras.

El diseño del estudio se plantea en dos etapas de análisis que generaron información gradual, por un lado el análisis de las palabras asociativas y el listado libre de palabras; y por el otro, el análisis de las entrevistas y las observaciones. Lo que ayudó a producir materiales correlacionados que permitieron entender paso a paso, el pensamiento y las representaciones sociales del trabajo colaborativo, como construcción social.

El *primer análisis* se realizó con la información obtenida de dos técnicas que se aplicaron a 35 docentes de educación primaria, la asociación de palabras y el listado libre de palabras. Aquí se descontextualiza la información obtenida en el campo para identificar la estructura de la representación. Se realiza en dos momentos: con el método de clasificación/frecuencia y el análisis de similitud.

El *segundo análisis* de los datos empíricos de las entrevistas y los registros de observación se realizó con apoyo del software maxqda. Cada una de las etapas desarrolladas retoma al Método Comparativo Constante, que es la comparación continua de las categorías y los códigos, este proceso permite simultáneamente codificar y analizar los datos para desarrollar conceptos e ir generando la teoría de

forma sistemática, por medio de la utilización de la codificación y de procedimientos analíticos.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Las representaciones sociales del trabajo colaborativo en la escuela primaria

En la estructura de las representaciones sociales se establecen los límites y el funcionamiento de las creencias, actitudes, conocimientos, imágenes que conforman una representación social. En palabras de Moscovici (1979:45), “es el nivel en el que la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el *corazón* colectivo, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte”.

Lo que dice, es que, nuestras representaciones sociales se forman en la comunicación diaria, en el diálogo con los otros, la cual se encuentra fuertemente marcada por las condiciones culturales del medio social. Pero estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de manera diversa según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existentes. Cada universo al que refiere Moscovici, tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación. Estas tres dimensiones son un intento por avanzar en la definición teórica de una representación social que permita el abordaje metodológico de los fenómenos que este concepto plantea explicar y describir.

La información –dimensión o concepto- se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social, es decir, se refiere a la suma conocimientos con que cuenta una persona o un grupo acerca de un hecho, fenómeno o acontecimiento del contexto social. Es la organización de los conocimientos y creencias que posee un grupo sobre el objeto social representado. Todo lo que dispone una persona para responder a una pregunta, para formar una idea o propósito de un objeto. Por eso se dice que las representaciones sociales constituyen un todo organizado y estructurado compuesto por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes referidas a un objeto.

La investigación presenta en todo su contenido un análisis de las tres dimensiones, en este escrito sólo se presentan los resultados obtenidos en la dimensión de información. Se eligió la técnica de la entrevista por ser considerada desde mucho tiempo como la herramienta capital de identificación de las representaciones.

Esta permitió recopilar el material discurso producido en forma espontánea (conversaciones orientadas con preguntas en cuestionario).

En la dimensión de información se construyeron cuatro categorías: procesos colaborativos, desarrollo profesional, el trabajo directivo y apertura a la colaboración. Cada una con sus subcategorías y códigos (*Cuadro 1*).

Cuadro 1.- Categorías identificadas en la dimensión de información

CÓDIGOS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA	
<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo colectivo ● Trabajo Individual ● Espíritu de grupo ● Organizar actividades 	Grados de organización	PROCESOS COLABORATIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Condiciones ● Oportunidad para mejorar 	Colaborar		
<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación ● Aprender unos de otro ● Dificultades 			
<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexión compartida ● Satisfacción profesional 			Aprendizaje profesional

Cuadro 1.- Categorías identificadas en la dimensión de información. Continuación

CÓDIGOS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> ● Organiza ● Gestor 	Liderazgo	TRABAJO DIRECTIVO
<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo conjunto ● Grado de apoyo ● Respeto ● Disposición ● Responsabilidad 	Modos de relación Valores compartidos	APERTURA A LA COLABORACIÓN

Al identificar las categorías, las subcategorías y los códigos, se construyen los mapas para evaluar cada uno de los códigos asignados. Esto permite hacer visible las relaciones entre los diversos temas que emergen de los diálogos y pensamientos de los docentes. Llegar a las relaciones implica retomar al Método Comparativo

Constante, que es la comparación continua de las categorías y los códigos. Este proceso permitió simultáneamente codificar y analizar los datos para desarrollar conceptos e ir generando una teoría por medio de la codificación y el procedimiento analítico.

Como este mapa, se trabajaron las otras subcategorías: *colaborar, aprendizaje profesional, liderazgo, modos de relación y valores compartidos*. En cada mapa se identifican los códigos que evidencian las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo colaborativo. Lo que se distingue en el análisis son los diversos significados que puede adoptar la colaboración docente. Algunos son contradictorios a la práctica docente, otros se sitúan desde la experiencia laboral verbalizando al concepto desde un sentido común.

En el siguiente apartado se mostrará el análisis efectuado a la subcategoría *grados de organización*. La categoría *Procesos colaborativos*, demuestra que la escuela es una organización, un sistema social en sí mismo abierto al entorno social. En ella confluye un grupo de docentes, directivos alumnos que de manera individual poseen valores, creencias, hábitos, normas propias, que los caracterizan como personas, que favorecen la construcción de significados, experiencias y conocimientos del trabajo colaborativo.

La subcategoría *Grados de organización* (Figura 1), representan cuatro códigos: trabajo colectivo, trabajo individual, espíritu de grupo y organizar actividades. Su contenido parte de preguntarle a seis docentes ¿qué significa para usted trabajar en equipo? Las respuestas llevan a concretar que existen diferentes grados de organización en la tarea educativa. En cada una de las respuestas que aportan los docentes se habla de dos o más personas involucradas en un trabajo común.



Figura 1.- Subcategoría “Grados de organización” en la Dimensión de Información de las Representaciones Sociales del Trabajo Colaborativo.

Nos ha permitido analizar los materiales, por ejemplo: todos los documentos de carrera magisterial. Es benéfico, porque aprendemos mucho y así tenemos una idea global de lo que dicen los documentos.

Las palabras *nos han permitido*, hablan de la intervención de otras personas con quien ha tenido la oportunidad de trabajar. Plantea tener una función social: estar y pensar con los *otros*, muestra un sentido de pertenencia a un grupo. La idea se centra en suponer que trabajar en equipo se requiere de sus compañeros, sólo así se *aprende mucho*.

En las reuniones, todos ponemos de nuestra parte, que todos aportamos para que el trabajo sea mejor aquí dentro de la escuela. O sea, sí nos piden, por decir: en Consejo Técnico, ¿Qué hacemos para mejorar el trabajo en nuestras reuniones? Todos aportamos ideas, de ahí se escoge una para que se ponga en práctica en toda la escuela.

Se dice, *todos ponemos de nuestra parte, Todos aportan en la organización y hay responsabilidad*. Estos grados de organización se dan en diferentes niveles. Varían en función de las acciones que el grupo de docentes realice y la organización de la escuela.

Aunque también surgieron respuestas que en la escuela no hay un trabajo en equipo, que existe un trabajo individual.

En la escuela donde estoy laborando actualmente, se muestra un trabajo más individualista que en equipo. Se muestran muchos problemas cuando se da eso. Entonces, se va uno limitando en el trabajo, se pierde el interés por hacer las cosas.

El individualismo limita el trabajo, provoca el desinterés por realizar las cosas, se menciona que es un problema en el trabajo en equipo, inclusive del aula.

Podemos decirnos entre los compañeros que vamos a trabajar juntos, pero cuando se llega con los alumnos no lo hacemos, y ellos lo notan, así ya hay problemas, y vienen los desacuerdos. Con uno que falle, se viene abajo el trabajo de todos los demás. Cuando eso me sucede, ya no se

sabe sí trabajar con los compañeros o trabajar mejor sola. Muchas veces nos llevan a eso, porque hasta cuando te organizas con los papás, sí lo haces bien, ellos lo aceptan y lo que organizas sale bien. Me exijo mucho y también, exijo mucho a mis compañeros y a mis alumnos.

En la respuesta de la maestra hay una idea de trabajar juntos, pero también la idea de ser un problema. Su respuesta da a entender que previo al trabajo del aula los maestros se reúnen para tomar acuerdos de las actividades que desarrollan con sus alumnos, resulta que en la realidad estos acuerdos no se respetan. La literatura que habla sobre este mal en la práctica docente afirma que son muchas las causas por las cuales emerge con mucha naturalidad. Empezando en que todas las aulas de todas las escuelas provocan el aislamiento. Es una estrategia adaptativa sensible al ambiente de trabajo de la enseñanza (Hargreaves,1998:196). El profesor dentro de su aula le da seguridad, aunque también aislamiento con sus compañeros. Por lo que expresan los entrevistados, se lleva al trabajo individual por la poca disposición que muestran sus compañeros para llegar a un buen trabajo en equipo. Llegar a trabajar en equipo no es sencillo, cuesta adaptarse a las distintas personalidades de sus integrantes, a las circunstancias que se presentan en la vida cotidiana escolar, a los compromisos que asume cada uno.

Todos aportan en la organización y hay responsabilidad. No hay imposición de las actividades, es libre, pero tampoco no se puede repetir, tiene que ser algo diferente.

Hay un gusto por hacerlo.

Se dice, *todos aportan, no hay imposición, hay un gusto por hacerlo*, se pretende decir desde la experiencia de la docente que el trabajo en equipo es una práctica basada en el espíritu de grupo, en un trabajo en común, en las buenas intenciones. El trabajo en equipo tiene sus propias características, una de ellas es que tiene que estar conformado por varias personas. Pero, hay que considerar los elementos que integran al trabajo en equipo, para poder elevar la respuesta de la maestra a este rango, tales como: participación, comunicación, complementación, conflictos, tensiones, entre otros.

¡Sí todos participamos, de una u otra forma todos lo hacemos!

Por la expresión, no todos los profesores participan en las actividades. Sí se participa se hacen las cosas, sino, pues no se hacen. ¿Por qué es complicado participar

en equipo?, la respuesta pareciera ser muy simple, la falta de tiempo que se tiene para hacerlo, cubrir el horario laboral en el desarrollo del curriculum, la falta de crear dispositivos adecuados.

Hacemos la planeación juntos, las evaluaciones, las tablas rítmicas, los bailables, los homenajes, las ceremonias.

Esto constata el hecho de que cada maestro se inscribe en una organización del trabajo en una menor o mayor escala, *en donde se establecen formas de comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos* (Rockwell,2005:19); una de estas formas de comunicarse es en la participación de las tareas, que son las que refiere el docente entrevistado.

Sí, nos ponemos de acuerdo que vamos hacer, cómo le vamos hacer. No nos damos mucho tiempo de que platiquemos, cómo te va, qué vamos hacer para mejorar. Con mis compañeras de grado nos organizamos en la evaluación.

El trabajo en equipo que desarrollan consisten en organizarse y ponerse de acuerdo para aprovechar el tiempo. No se dice cuál es el tiempo necesario para hacerlo, si es en el recreo o en otros espacios. Aquí ponerse de acuerdo significa aprovechar el poco tiempo escolar para trabajar juntos. Le dan una organización al tiempo escolar. *La distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades*(Rockwell,2005:22).

Todos aportan en la organización y hay responsabilidad. No hay imposición de las actividades, es libre, pero tampoco no se puede repetir, tiene que ser algo diferente.

Hay un gusto por hacerlo.

La docente dice que *todos* aportan, no hay imposición, hay un gusto por hacerlo. Indudablemente se está hablando de un trabajo colaborativo. En la organización se articula el trabajo del equipo sea del aula o institucional, se pone en común el proyecto educativo, se determinan los objetivos, las tareas. La responsabilidad es un valor, un elemento indispensable para la convivencia social, personal, laboral.

CONCLUSIONES

Las formas en que se presenta la organización escolar definen en cierta manera

las condiciones de trabajo de los docentes. Por lo que se considera que el trabajo del docente y el resto de relaciones y actividades que conforman la vida escolar no están determinados sólo por las normas oficiales, sino también por las formas de organización y de sus prácticas.

Mediante esta estructura y normas establecidas, la institución determina algunos de los ejes rectores de la actividad escolar. Sin embargo, haría falta todavía la otra cara de la institución constituida por la vida cotidiana y su contenido histórico en cada unidad del sistema: la escuela específica, compleja y heterogénea, lo que se supone que debe ser y hacerse en la escuela. (Mercado,1999:103).

El trabajo del docente se subsume ante esa estructura y normas establecidas, crea su propio espacio de vida cotidiana. La misma autora enmarca que el trabajo cotidiano del docente se vive dentro del salón de clase y fuera de él.

El trabajo del docente dentro del aula corresponde a la enseñanza con los alumnos en torno a los contenidos del programa. Hay un cumplimiento formal por lo requerido en la administración escolar, por la actividad propia forma un estilo de trabajo. El trabajo fuera del aula de clase se da por la organización interna de la misma escuela primaria, aunque puede variar de una escuela a otra. Esta organización se presenta en dar comisiones específicas a cada docente en cada actividad escolar: comisiones de acción social, deportes, cooperativa escolar, festivales, ceremonias cívicas, participaciones artísticas, apoyo a campañas de salud, lectura, entre otras.

Las palabras anteriores nos llevaron a entender que las representaciones sociales al ser opiniones compartidas y sistemas de interpretación registran la interacción e intercambio comunicativo de los docentes con sus prácticas sociales, donde actúan con otros y ajustan sus comportamientos en la vida social, por ello se dice que se constituyen en esa realidad misma como sujetos. Esta dinámica hace que existan distintas maneras de generarse una representación social, dado que se ubican en una posición *mixta*, entre conceptos sociológicos y psicológicos, de la manera en que el docente piensa su realidad y la factibilidad de actuar en ella, por eso, la representación social es una construcción de la realidad cotidiana. El resultado del estudio, muestra distintas representaciones sociales en diferentes niveles. Cada docente formula y moldea su forma de pensar del trabajo colaborativo, en la relación que tiene con el grupo, lo que le permite construir sus imágenes, su lenguaje, sus creencias, sus actitudes. Las representaciones sociales en este aspecto, constituyen la forma cómo los docentes construyen su propia realidad de sentido común. Así, se pudo constatar que las representaciones sociales emergen por los momentos vividos en las prácticas institucionales, con una gran influencia de la organización escolar establecida en el centro de trabajo y, el contexto social y cultura de donde

proviene. Aquí se concretan los procesos de objetivación y anclaje, por medio de los cuales el docente organiza en imágenes sus conocimientos y significados y, expresa su representación.

De acuerdo al análisis realizado, se pudo identificar que los docentes en sus experiencias e interacciones personales de su práctica docente y su práctica escolar construyen sus propias creencias, mitos, símbolos, conocimientos, saberes. Estas construcciones llevaron a identificar que existe una concepción del trabajo colaborativo, en tanto proceso compartido entre dos o más personas, que se lleva a cabo a través de un trabajo en equipo y colaborativo, entre las interacciones de los docentes, el liderazgo del directivo, las relaciones interpersonales, los valores, la disposición, la autoestima. Esta representación social, gira en torno a un concepto, el de *colaboración*, a la idea de que la colaboración se logra a través de desarrollar un trabajo en equipo.

LITERATURA CITADA

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Traducido por Dacosta Cheverel y, José y Flores Palacios, Fátima. México, Ediciones Coyoacán.
- Alvarez, G. J. J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México. Paidós.
- Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. 3ª edición. Barcelona. Horsori.
- (1999). *El trabajo en quipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema*. El papel de los directivos escolares. Revista Educar 24. Universidad de Barcelona.
- Banchs, R. M. A. (2007). *Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud*. En Rodríguez Salazar Tania y García Curiel María de Lourdes (2007). Representaciones sociales. Teoría e investigación. México. Universidad de Guadalajara.
- (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Representations Textes sur les représentations sociales. Volumen 9, pages 3.1-3.5. Peer Reviewed Online Journal.
- Durkheim, E. (2001). *El oficio del sociólogo*. México. FCE

- Gairín, S. J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. La Muralla.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Contributions from the Social Representations Approach to the Field of Education*. Espacio en Blanco. Serie indagaciones. No. 21, junio 2011 (133-154). Traducción: María Matilde Balduzzi.
- (2008). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. Cultura y representaciones sociales. Año 3, núm. 5.
- (1984). *La representación Social: fenómenos, conceptos y teoría*. En: Moscovici, Serge (coord.). Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Psicología Social II. Barcelona. Paidós.
- Marrero, A. J. (1999). *La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado*. En AA.W. Volver a pensar la educación. Vol. II. Madrid. Morata.
- Mercado, R. (1999). Una reflexión crítica sobre la noción "Escuela-Comunidad", en Rockwell, Elsie (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México. DIE/Cinvestav/IPN.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul.
- (1984). *Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Psicología Social II. Barcelona. Paidós.
- (1996). *Psicología de las minorías activas*. Reimpresión. Madrid. Morata.
- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En Jodelet, Denise y Guerrero Tapia, Alfredo (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. Facultad de Psicología. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. (Coord.). México. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio.
- Rouquette, M. L. (2010). *La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas*

e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). Artículo traducido por Juana Romero. Universidad Autónoma Metropolitana. Polis 2010, vol. 6, núm.1, pp.133-140.

Schmelkes, S. (1999). *La educación básica*. En Latapí Sarre, Pablo (coordinador) (1999). Un siglo de educación en México. México. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Un modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*. Modulo V. México. SEP.

Schmelkes, S. (1999). *La educación básica*. En Latapí Sarre, Pablo (coordinador) (1999). Un siglo de educación en México. México. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo número 592*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Un modelo de Gestión para la Supervisión Escolar*. Modulo V. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica. México. SEP.

Síntesis curricular

Joaquina Edith González Vargas

Docente Investigador en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Líder del Cuerpo Académico en Formación "Formación y Práctica Docente" de la CyBENP. Candidata al Grado de doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.