

## **Colaboración docente: experiencias de centros educativos en Uruguay**

---

**Col·laboració docent: experiències de centres educatius a Uruguai**

**Teacher collaboration: experiences of schools in Uruguay**

Mariela Esther Questa-Tortero

*Universitat Autònoma de Barcelona*

<http://orcid.org/0000-0002-4321-2340>

[mariela.questa@e-campus.uab.cat](mailto:mariela.questa@e-campus.uab.cat)

Julio Meneses

*Universitat Oberta de Catalunya*

<http://orcid.org/0000-0003-4959-456X>

[jmenesesn@uoc.edu](mailto:jmenesesn@uoc.edu)

David Rodríguez-Gómez

*Universitat Autònoma de Barcelona*

<http://orcid.org/0000-0001-9845-0744>

[david.rodriguez.gomez@uab.cat](mailto:david.rodriguez.gomez@uab.cat)

## Resumen

---

Esta comunicación presenta los resultados preliminares de un estudio de casos múltiple que se está desarrollando en centros educativos del departamento de Colonia, Uruguay. Como objetivos, se busca describir las formas en que se manifiesta la colaboración entre docentes, analizando experiencias dentro y fuera de los centros. Se procura conocer la influencia de las TIC en la labor docente, desde el punto de vista del intercambio y la concreción de actividades pedagógico-didácticas conjuntas. Participan ocho centros educativos públicos (cuatro escuelas primarias y cuatro centros de secundaria) seleccionados según datos estadísticos oficiales. Se aplicaron ocho grupos de discusión, dieciséis entrevistas en profundidad a docentes y ocho entrevistas a directores. A partir de los datos recabados en una escuela, se reconocen elementos que promueven y que distorsionan la colaboración. Como promotores, aparecen los espacios de coordinación, y las herramientas TIC para la comunicación de ideas y el trabajo en línea. La burocracia del sistema y la falta de tiempo real para concretar proyectos, se identifican como focos de desviación. A modo de conclusión inicial sobre la realidad del centro, resulta necesaria una mayor autonomía de las docentes en el espacio de coordinación, así como la promoción de la colaboración formal.

**Palabras clave:** Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), innovación, trabajo en equipo, planificación educativa

## Resum

---

Aquesta comunicació presenta els resultats preliminars d'un estudi de casos múltiple que s'està desenvolupant en centres educatius del departament de Colònia, Uruguai. Com a objectius, es busca descriure les formes en què es manifesta la col·laboració entre docents, analitzant experiències dins i fora dels centres. Es procura conèixer la influència de les TIC en la tasca docent, des del punt de vista de l'intercanvi i la concreció d'activitats pedagògic-didàctiques conjuntes. Hi participen vuit centres educatius públics (quatre escoles primàries i quatre centres de secundària) seleccionats segons dades estadístiques oficials. Es van aplicar vuits grups de discussió, setze entrevistes en profunditat a docents-vuit entrevistes a directores. A partir de les dades recollides en una escola, es reconeixen elements que promouen i que distorsionen la col·laboració. Com promotors, apareixen els espais de coordinació, i les eines TIC per a la comunicació d'idees i el treball en línia. La burocràcia del sistema i la falta de temps real per concretar projectes, s'identifiquen com a focus de desviació. A tall de conclusió inicial sobre la realitat del centre, resulta necessària una major autonomia de les docents en l'espai de coordinació, així com la promoció de la col·laboració formal.

**Paraules clau:** Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (TIC), innovació educativa, treball en equip, planificació educativa

## Abstract

---

This paper presents the preliminary results of a multiple case study being developed in schools in the department of Colonia, Uruguay. As objectives, we seek to describe the ways in which collaboration between teachers is manifested, analyzing experiences inside and outside the centers. It seeks to understand the influence of ICT in teaching, from the point of

view of the exchange and the realization of joint pedagogical-didactic activities. Eight public schools (four primary schools and four secondary schools) selected according to official statistics are participating. Eight discussion groups, sixteen in-depth interviews with teachers and eight interviews with directors were applied. Based on data collected at a school, elements that promote and distort collaboration are recognized. As promoters, there are coordination spaces and ICT tools for communicating ideas and working online. The bureaucracy of the system and the lack of real time to materialize projects are identified as focus of deviation. As an initial conclusion about the reality of the center, there is a need for greater autonomy of teachers in the coordination space, as well as the promotion of formal collaboration.

**Key words:** Information and communication technologies (ICT), educational education, group work, educational planning

## **Introducción**

---

Mucho se habla hoy en diversos ámbitos sobre el trabajo en equipo y la gestión del conocimiento en las organizaciones. También ha surgido a nivel de la sociedad una preocupación constante y creciente por la calidad educativa que, en Uruguay, ha dado lugar incluso a movimientos civiles orientados a concertar ideas y concretar cambios en los sistemas de formación establecidos.

Por otro lado, en el país se despliega desde 2008 el Plan Ceibal, basado en el modelo 1:1, que instrumenta la universalización de la distribución de dispositivos digitales entre estudiantes y docentes de los sistemas de enseñanza primaria y secundaria pública, así como la disponibilidad de conectividad a internet inalámbrica en los centros educativos.

En este contexto, se plantea una investigación sobre trabajo colaborativo docente, motivada por la falta de estudios en el Uruguay sobre el tema y la necesidad de realizar aportes para repensar las estrategias de desarrollo profesional docente y las tácticas sobre usos de recursos TIC.

Como antecedentes, puede retomarse la teoría unos treinta años atrás, cuando Rosenholtz (1985, 1989) anunciaba que existía un mejor rendimiento académico en aquellos centros donde los docentes colaboraban entre sí, como parte de sus prácticas profesionales. En concordancia, Fullan y Hargreaves (1991) sostenían que el compromiso de los docentes para trabajar con colegas es necesario para lograr la eficacia de los aprendizajes de los estudiantes.

En afinidad con las líneas teóricas antes mencionadas, se pueden trazar tres ejes como marco de referencia al tema de la colaboración docente. El primero de ellos tiene que ver con el desarrollo profesional de los educadores. Aquí se vincula el perfeccionamiento de la competencia profesional a lo largo de toda la vida (Vaillant, 2010), con la colaboración como forma de mejorar el desempeño de los profesores y, por tanto, del centro educativo (Kelchtermans, 2006).

Se apunta que el aprendizaje docente ocurre de muchas maneras diferentes relacionadas con la práctica profesional; y dentro de las posibilidades se enumeran charlas de pasillo con otros docentes, entrevistas con estudiantes problemáticos, el trabajo en el aula, los intercambios con la comunidad del centro, en tanto que también, se enlistan cursos y talleres de perfeccionamiento (Borko, 2004). Esto determina que las distintas formas de aprendizaje van de lo formal o institucionalizado a lo informal y voluntario.

Así, el desarrollo profesional docente se ve favorecido por la colaboración en la medida que los profesores y maestros logran establecer estrategias de trabajo conjuntas, desarrollando intercambios sobre sus prácticas y experiencias de aula (Castañeda & Adell, 2011). Teniendo en cuenta que el sistema educativo público uruguayo, donde desde 2008 está operativo el Plan CEIBAL, facilita de manera universal dispositivos y conectividad así como plataformas y recursos educativos, las prácticas docentes se ven influidas por la disponibilidad de las TIC (Plan Ceibal, s.f.). Esto hace pensar que los docentes, para lograr un mejor desarrollo técnico, pueden recurrir a estas herramientas brindadas, a fin de facilitar la colaboración con fines profesionales.

El segundo eje teórico recoge ideas sobre la relación entre docentes y TIC, y a partir de allí, del uso de las TIC para la colaboración. En este sentido, las competencias TIC del profesorado engloban tanto los conocimientos como las habilidades para utilizar las herramientas a modo de recursos para la educación (Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García, & Fernández-Piqueras, 2012).

El nivel de pericia de los docentes se asocia en un círculo a veces virtuoso, a veces vicioso, a las actitudes frente a las TIC, y, por lo tanto a su uso, ya sea en el aula como para la colaboración profesional (Meneses, Fàbregues, Rodríguez-Gómez, & Ion, 2012). En este sentido, una actitud abierta al uso profesional y pedagógico de las TIC puede propiciar la colaboración y las buenas prácticas que llevan a la innovación y el desarrollo docente. De la misma forma, los educadores que se muestran abiertos a la colaboración son aquellos que declaran hacer un mayor uso de las TIC a nivel profesional (Drossel, Eickelmann, & Gerick, 2016).

El tercer eje de referencia es el que tiene como resultado la innovación a partir de la colaboración. Así, se parte del grado de desarrollo organizacional del centro para entender las formas en que se genera el conocimiento y la medida en que se comparte con el entorno, se trate de otros centros educativos o la comunidad. El estadio de desarrollo organizacional determinará el nivel de intercambio de prácticas y saberes entre docentes y con otros actores del entorno (Rodríguez-Gómez, 2015).

La innovación permite generar sinergias para acrecentar el conocimiento generado a partir de experiencias de colaboración puntuales y acotadas. Entonces, cobra importancia la manera en que se realiza el registro de las prácticas, en especial de aquellas que recogen experiencias de trabajo colaborativo y las vías por las que los registros son socializados. Esto es posible si en el centro existen instancias o mecanismos institucionalizados de reflexión, es decir, si forma parte de la planificación educativa, que provoquen el desarrollo organizacional (Marcelo, 2013).

Como se apuntaba, en Uruguay, hasta la fecha no existen estudios específicos acerca de las formas en que puede plantearse el trabajo en colaboración de los docentes. Tampoco se ha profundizado en la investigación de las influencias que tienen las TIC, especialmente en las provistas por el Plan Ceibal (modelo 1:1 para docentes y estudiantes), pero no exclusivamente, sobre las formas en que se desarrolla la colaboración entre colegas.

En vistas de las líneas teóricas expuestas, el presente artículo despliega los resultados preliminares sobre uno de los casos comprendidos en la investigación, realizada en el departamento de Colonia. Como objetivo principal del estudio, se aborda la descripción de las experiencias de colaboración a nivel profesional; para ello, se indaga sobre las modalidades que adquiere la colaboración entre docentes. Además, se procura conocer si los vínculos que promueven el trabajo colaborativo tienen que ver con el relacionamiento profesional en el centro o si, por el contrario, pueden trascender el lugar de trabajo.

Asimismo, se busca determinar la influencia de las TIC, para la promoción del trabajo colaborativo; especialmente, conocer si los aportes del Plan Ceibal, tanto en dispositivos como en herramientas digitales, suscitan contribuciones a nivel técnico. Por otra parte, se

indaga sobre el registro de las prácticas y proyectos que agrupan a docentes, para conocer la forma en que se consignan y divulgan las experiencias compartidas.

## Metodología

En este apartado se presenta la metodología utilizada para la investigación en su conjunto, luego se contextualiza uno de los casos estudiados y se presentan los resultados del análisis de ese caso en particular, dado que el estudio aún está en fase de desarrollo.

La investigación se está llevando a cabo a partir de un estudio de casos múltiple (Stake, 1999; Yin, 2014). Se han seleccionado ocho centros educativos públicos: cuatro escuelas de nivel primario y cuatro centros de nivel secundario (Stake, 1999). El criterio de selección para evitar el sesgo, se basó en datos estadísticos de 2014. En primer lugar se evaluó la accesibilidad de los centros a nivel territorial, optándose por desplegar el estudio en el departamento de Colonia. Allí funcionan 126 escuelas y 12 liceos según los parámetros de interés: educación primaria (1° a 6° grado) y educación media básica (1° a 3° año) ambas con universalización del funcionamiento del Plan Ceibal.

Luego, se identificaron las variables: nivel educativo (centro de educación primaria o secundaria), contexto sociocultural en que está categorizado (quintil 1 más vulnerable, quintil 5 menos vulnerable), estudiantes no promovidos (valor mínimo y máximo del porcentaje de repetición). Estos criterios permitieron distinguir centros excepcionales, que presentan las variables de interés en sus valores más extremos.

En suma, se contrastó el nivel de repetición de escuelas (nivel primario) y liceos del departamento (nivel secundario) y la categoría de contexto socio-cultural en el que se encontraba clasificado cada centro para segmentar la población. Para cada subsistema educativo, se buscó seleccionar dos centros del quintil más bajo con la menor y la mayor tasa de repetición y dos centros del quintil más alto, con la menor y mayor tasa de repetición, en base a los datos disponibles (véase Cuadro 1).

Caso	Tipo de centro	Nivel de contexto socio-cultural	Tasa de repetición (en relación al quintil)	Código del centro
#1	Escuela urbana, Tiempo extendido	Quintil 1	Mínima	EQ1mín
#2	Escuela urbana, A.PR. EN. D.E.R.	Quintil 1	Máxima	EQ1máx
#3	Escuela urbana, de Práctica Docente	Quintil 5	Mínima	EQ5mín
#4	Escuela urbana, Común	Quintil 5	Máxima	EQ5máx
#5	Liceo, urbano	Quintil 4	Mínima	LQ4mín
#6	Liceo, rural	Quintil 3	Máxima	LQ3máx
#7	Liceo, urbano	Quintil 5	Mínima	LQ5mín
#8	Liceo, urbano	Quintil 5	Máxima	LQ5máx

*Cuadro 1. Centros seleccionados para el estudio. Elaboración propia.*

Una vez establecidos los centros de interés para la investigación, se diseñaron los instrumentos de recolección de datos cualitativos: grupos de discusión y entrevistas en

profundidad a docentes y directores que se codificaron según el informante y el centro (véase Cuadro 2). De manera adicional, el extracto de las entrevistas a directores correspondiente al relevamiento de datos contextuales del centro se codificó, según los casos, como Ctxt.

<b>Instrumento</b>	<b>Informante</b>	<b>Código</b>
<b>Grupos de discusión</b>	Docentes del centro	FG
<b>Entrevistas en profundidad</b>	Docente identificado como colaborador	EPDocC
	Docente identificado como autónomo	EPDocA
	Director del centro	EPDir

*Cuadro 2. Codificación de los instrumentos de recolección de datos. Elaboración propia.*

Al mismo tiempo, para acceder a los centros se tramitaron las autorizaciones correspondientes a los sistemas educativos involucrados. Obtenido el aval de las autoridades, el primer contacto se realizó con la dirección. Luego, a los actores institucionales que decidieron participar del estudio se les plantearon los objetivos de la investigación. Ya en conocimiento de los propósitos del estudio completaron un consentimiento informado y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos brindados.

Se realizaron ocho grupos de discusión, uno en cada centro. El promedio de participantes en cada grupo de discusión fue de cinco docentes (máximo ocho, mínimo cuatro). La intervención fue voluntaria y en todos los casos las entrevistas grupales se desarrollaron durante el espacio de coordinación del centro.

Las preguntas del guion buscaron recabar opiniones generales de los docentes en tres temáticas: las TIC y su uso en la colaboración, la gestión del centro en relación a la colaboración, el registro de las prácticas y los espacios de socialización colectiva, y las actitudes relacionadas con la colaboración a nivel profesional. Durante el grupo de discusión los participantes fueron consultados, además, con el propósito de lograr la individualización de docentes colaborativos y autónomos, de manera de identificar dichos perfiles en el centro, y así realizar las entrevistas en profundidad proyectadas.

Las entrevistas en profundidad a docentes se realizaron a razón de dos por centro, totalizando dieciséis aplicaciones (véase Cuadro 3). La guía de la entrevista utilizada profundizó en los temas abordados en el grupo de discusión, centrándose a su vez en experiencias particulares de trabajo colaborativo con y sin mediación de recursos y herramientas TIC. En los casos de escuelas primarias, todos los participantes fueron del género femenino, egresadas, con un promedio de edad de 43 años tanto para el grupo de las docentes colaborativas, como para el conjunto de las maestras identificadas como autónomas.

En los casos de los centros de secundaria, de los docentes calificados como colaborativos por sus colegas durante los grupos de discusión, tres fueron del género femenino, egresadas, y uno del género masculino, sin título docente ni terciario. El promedio de edad de este grupo se estimó en 36 años. Mientras que, en estos centros, los docentes identificados como autónomos fueron tres de género masculino, no egresados, y una de género femenino, egresada. El promedio de edad se estableció en 33 años para este grupo.

Caso	Docente colaborativo			Docente autónomo		
	Edad	Género	Formación	Edad	Género	Formación
#1	29	Femenino	Egresada	51	Femenino	Egresada
#2	59	Femenino	Egresada	41	Femenino	Egresada
#3	47	Femenino	Egresada	42	Femenino	Egresada
#4	38	Femenino	Egresada	40	Femenino	Egresada
#5	26	Femenino	Egresada	42	Masculino	No egresado
#6	36	Femenino	Egresada	34	Masculino	No egresado
#7	34	Femenino	Egresada	32	Femenino	Egresada
#8	49	Masculino	No egresado	23	Masculino	No egresado

Cuadro 3. Características de los docentes entrevistados según categoría y centro. Elaboración propia.

Por otro lado, las entrevistas en profundidad a directores cubrieron los mismos temas, haciendo hincapié en elementos de la gestión del centro que favorecieran la colaboración y el registro de las prácticas. De manera adicional y como parte del diseño emergente, los directores fueron consultados sobre elementos del contexto del centro, características de los docentes, así como rasgos de los estudiantes y sus familias. En cuanto a las características se destaca que, de los ocho centros, siete tenían director de género femenino, con una edad promedio de 51 años. En cuatro de los casos las directoras tenían menos de un año de antigüedad en la dirección de ese centro educativo y para dos de ellas era el primer año en un cargo de gestión. En lo que respecta al tiempo de experiencia en cargos de dirección, en los seis centros restantes, el promedio en años es de dieciséis, con un máximo de 27 y un mínimo de ocho (véase Cuadro 4).

Caso	Director			
	Edad	Género	Experiencia en dirección	Antigüedad en dirección del centro
#1	60	Femenino	20	6
#2	43	Femenino	1 (en curso)	1 (en curso)
#3	49	Masculino	27	10
#4	50	Femenino	20	3
#5	52	Femenino	9	1 (en curso)
#6	56	Femenino	8	3
#7	55	Femenino	11	1 (en curso)
#8	46	Femenino	1 (en curso)	1 (en curso)

Cuadro 4. Características de los directores. Elaboración propia.

Asimismo, para complementar la recolección de datos cualitativos, durante las visitas a los centros se realizaron observaciones del estado de la infraestructura de los centros, situaciones con estudiantes o personal docente y no docente, así como cualquier circunstancia que tuviese lugar y pudiese ayudar a comprender y caracterizar al centro. La decisión de registrar estas observaciones se tomó a posteriori, durante el trabajo de campo. La codificación de estos



instrumentos siguió la lógica de los demás, agregando la fecha al formato, por ejemplo: Obs28/09\_EQ1mín.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y luego examinadas según categorías de análisis a priori. Se buscó información relevante sobre las formas de colaboración, la colaboración mediada con TIC y las posibilidades que brinda la organización del centro para colaborar: rol de la dirección, coordinación, clima organizacional, y barreras y facilitadores para la colaboración. Asimismo, y a posteriori, se identificaron otros elementos recurrentes como la planificación y la visualización del rol de la inspección. Se agregaron también categorías del ámbito del centro como alumnos, repetición, contexto, docentes, entre otras (véase Cuadro 5).

<b>Categorías de análisis</b>		
<b>Relacionadas a la colaboración entre docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición</li> <li>• Características (del docente colaborador)</li> <li>• Experiencias (dentro y fuera del centro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beneficios</li> <li>• Dificultades</li> <li>• Socialización y reflexión fuera del centro</li> </ul>
<b>Relacionadas a las TIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TIC para colaborar</li> <li>• TIC para el aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan Ceibal</li> <li>• Plan Ceibal/problemas</li> </ul>
<b>Relacionadas a la organización del centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitadores (para colaborar)</li> <li>• Impedimentos (para colaborar)</li> <li>• Coordinación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspección</li> <li>• Registros</li> <li>• Clima organizacional</li> </ul>
<b>Relacionadas a elementos caracterizadores del centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidad/zona</li> <li>• Edificio/capacidad</li> <li>• Turnos/características</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos</li> <li>• Padres</li> <li>• Docentes</li> <li>• Repetición</li> </ul>

*Cuadro 5. Categorías para el análisis de datos. Elaboración propia.*

Estas categorías de análisis permitieron realizar un examen de la evidencia a fin de plantear los hallazgos y garantizan la validez del modelo al ser identificados por la teoría como medidas operativas del fenómeno. Para asegurar la validez y fiabilidad del estudio se recurrió a la consulta de diferentes fuentes de evidencias que admitieron la triangulación de informantes. Por otro lado, la generalización analítica del conjunto de los datos permitirá la analogía con la teoría. Asimismo, el protocolo del proceso de la investigación documentado avala la fiabilidad del estudio desarrollado (Yin, 2014).

## **Resultados preliminares**

Recabados los datos relativos al caso #1 (véase Cuadro 1), el análisis permitió establecer algunas líneas generales para el inicio de una discusión y el establecimiento de conclusiones parciales sobre aspectos de la colaboración docente, tal como se mostró en la escuela en particular.

### ***Características del centro***

El centro en cuestión estaba categorizado como de contexto socio-cultural bajo (Q1) y atendía mayormente a niños pertenecientes a un asentamiento irregular (Ctxt\_EQ1mín:122); por lo que, a la situación de pobreza de las familias, se sumaron la violencia y la delincuencia que según el testimonio de las docentes entrevistadas, dificultaba la tarea docente.

*“Porque también hay muchas peleas, entonces te insume mucho tiempo pedagógico lograr la calma, lograr que ellos se centren en lo curricular. Que dejen de lado lo personal, porque tienen problemas entre las familias [del asentamiento], y se vienen acá a la clase a discutir. Entonces el contexto afecta mucho, mucho los aprendizajes”* (EDocC\_Q1mín:23).

*“Y no son temas pavadas, son temas urgentes de niños que igual por ahí yo que sé, son violados, o cosas así, que tenés que tratarlas en la escuela. Cómo vos le vas a hablar a un niño después (...) Y ese tema cómo afectó a todos los niños (...) tenés que bajarlos a la tierra y ahí ya se te va el tiempo pedagógico”* (EDocC\_Q1mín:98).

Los problemas se manifestaban en los niños como desajustes de conducta derivados de la falta de autoridad de los padres y situaciones de maltrato y abusos a los que se veían sometidos los pequeños e impactaba directamente en su nivel académico. Por otro lado, las docentes marcaban las carencias de valores elementales y hábitos, asociados a la falta de compromiso con la educación que mostraban algunos padres (FG\_EQ1mín:57, 58, 61, 64).

En este contexto, el centro funcionaba en la modalidad de tiempo extendido, desde las diez de la mañana hasta las cinco de la tarde, brindando almuerzo y merienda a todos los alumnos. En la mañana, funcionaban talleres y a la tarde, los grupos estaban a cargo de una docente, para desarrollar el currículo común de las escuelas primarias. Según lo declarado por la directora, el local escolar es adecuado para la cantidad de niños (Ctxt\_EQ1mín:130, 175).

Los resultados en cuanto a repetición de primero a sexto, se pueden comparar desde que se implantó la modalidad de tiempo extendido, en 2013. En el primer año de funcionamiento de este modo, el porcentaje de repetición alcanzó el 11,11%. Al cierre del año lectivo 2014, el índice descendió a 4,3% y en 2015, aumentó a 9,4%.

Las inscripciones, al momento de la realización del trabajo de campo (septiembre-octubre de 2016) totalizaban 159 estudiantes distribuidos en ocho grupos, desde inicial cuatro años a sexto (un promedio de 20 estudiantes por grupo). La matrícula se presentaba baja respecto de otras escuelas del mismo nivel de contexto socio-cultural en el país (38,5% en 2015), mientras que se desplegaba levemente más alta, en relación a escuelas de la misma modalidad (1,1% en 2015).

En lo que refiere a las ocho docentes de grado, se caracterizaban por tener cargo efectivo y estar trabajando juntas en el centro durante tres años. La media de edad del grupo de maestras era de 36 años y el promedio de experiencia docente, doce años. A ellas se le sumaban cinco docentes que cubrían las horas de la mañana en modalidad de talleres (inglés, educación física, arte), rotando entre todos los grupos.

En distintos momentos durante la recogida de datos, los actores institucionales consultados comentaron sobre algunas dificultades de relacionamiento entre colegas y con el equipo de

dirección (EPDocC\_EQ1mín:60, EPDocA\_EQ1mín:40). Además, identificaron estos conflictos como distorsiones profundizadas por la dirección del centro (EPDocC\_EQ1mín:60). Aunque en general parecieron concordar en que el grupo era colaborativo y en que, en general, tenían una buena relación entre las maestras: *“Más que nada, las maestras que siempre andamos, que somos cuatro o cinco, las que siempre tratamos de llevar adelante las cosas”* (EPDocC\_EQ1mín:60).

Durante el grupo de discusión las maestras expresaron motivos de disconformidad. Los más destacados fueron la falta de autonomía en el trabajo, que comentaron quita creatividad (FG\_EQ1mín:140-142, 338), y la inseguridad que les generaba no contar con criterios claros de trabajo por parte de la inspección, que exigía sobre las formalidades de la planificación y lo administrativo, pero no evaluaba los logros de los niños y sus aprendizajes (FG\_EQ1mín:119, 349). Esto lo sentían como una falta de respeto hacia su trabajo por parte del sistema, que a su vez les demandaba tiempo extra no remunerado para cumplir con las requisitos administrativos (FG\_EQ1mín:394, 395; EPDocA\_EQ1mín:88, 132; FG\_EQ1mín:79, 87, 89, 90).

### ***Colaboración: ideario, experiencias dentro y fuera del centro***

En el caso de esta escuela, las docentes consultadas definieron la colaboración con palabras como apoyar, ayudar y compartir. La docente que fue reconocida como colaboradora por sus colegas declaró estar preocupada por los niños y sus aprendizajes, en mayor medida que por el relacionamiento del colectivo docente con el equipo de dirección. Al respecto dejó entrever que la gestión no favorece el clima organizacional armónico, a pesar de lo que opina la directora (EPDocC\_EQ1mín:60; Ctxt\_EQ1mín:165).

Esta maestra indicó que no pensaba en sí misma y en lo que le convenía, sino que consideraba el bien general de la institución. De su discurso se extrajo el “nosotros” y la apertura a dar y recibir ayuda y opiniones, debido a que prefería realizar las tareas en grupo para poder discutir y compartir ideas (EPDocC\_EQ1mín: 9, 21, 25, 51, 60). Otra docente, consultada al respecto de lo que entendía por colaboración señaló: *“compartir la experiencia de uno y aprender por las experiencias de los otros. Y el compartir las experiencias para poder avanzar en el propósito que es el de enseñanza aprendizaje”* (FG\_EQ1mín:9).

Además, las maestras explicitaron que la colaboración se trataba, más que nada, de ayuda ante problemas puntuales de conducta de los niños. Las docentes con más experiencia o que manejaban una mayor gama de estrategias, compartían con sus colegas las formas que parecían más idóneas para cada desajuste (FG\_EQ1mín:14, 36-41, 43, 46-49, 51). De esta manera, manifestaron sentirse apoyadas en el trabajo diario en el aula, que de otra forma sería imposible de sobrellevar, en un contexto como en el que se encuentra el centro (FG\_EQ1mín:10, 68).

En cuanto a las experiencias de colaboración que involucraban específicamente lo pedagógico-didáctico, se pudieron diferenciar en tanto involucraban maestras pertenecientes al colectivo del centro (colaboración intra-centro) o si relacionaban a maestras de otras escuelas (colaboración extra-centro).

Primero, en lo que refiere a la colaboración dentro del centro se destacó el proyecto de ciclo, realizado entre los grados que componen un ciclo escolar (de inicial cuatro años a segundo

año y de tercero a sexto año). Este proyecto se caracterizaba por ser obligatorio, cumplir con ciertos requisitos formales y estar supervisado por la inspección (EPDir\_EQ1mín:9, 126). Para realizarlo las maestras disponían, en la medida de lo posible, del tiempo de las salas docentes o espacios de coordinación.

Para la planificación diaria, si bien dijeron tener disponibles herramientas como la plataforma CREA de Ceibal para su socialización (EPDocC\_EQ1mín:35, 49), explicaron compartirla verticalmente, con la directora y la inspectora en un servicio de almacenamiento de archivos en la nube, pero no con otras maestras, ya que no lo creían útil; esto lo justificaron especialmente debido a las diferencias de contenidos programáticos entre un grado y otro (FG\_EQ1mín:423). Asimismo, si se trata de recursos, actividades o aspectos formales de la planificación, declararon intercambiar ideas a través del espacio de foro docente de la plataforma; o por mensajería instantánea, pero más que nada manifestaron charlar informalmente sobre estos temas (FG\_EQ1mín:455).

Un tema que surgió también en el discurso de las docentes es la colaboración relacionada a la organización de eventos escolares que involucrasen la visita de los padres al centro, como por ejemplo los actos patrios o de cierre de cursos (EPDocC\_EQ1mín:9).

En segundo lugar, las experiencias de colaboración con docentes de otros centros se dividieron en casos en los que las docentes trabajaban en ambas escuelas y casos en que las maestras se relacionaban por amistad o vínculo familiar. En la primera situación, se presentó la experiencia de una de las maestras que trabajó mediante video llamada mostrando un proyecto de clase a un grupo de niños en otra escuela. La coordinación de las actividades se realizó de manera presencial, en el tiempo que la docente estaba trabajando en el otro centro con sus colegas (FG\_EQ1mín:27, 30, 32; EPDir\_EQ1mín:27).

En la segunda situación, se encontraron maestras que planificaban con colegas que además eran de su familia. Dos de las maestras del centro compartían profesión y grado con sus hermanas y por lo tanto, el intercambio se daba de manera informal (EPDir\_EQ1mín:17; EPDocC\_EQ1mín:15, 17).

Asimismo, comentaron que podía ocurrir el intercambio de experiencias puntuales, de manera formal (a partir de una plataforma específica) o de manera informal (encuentros en eventos sociales o mensajería instantánea) con antiguas compañeras de estudios, antiguas colegas o amigas con las que se compartía la profesión (FG\_EQ1mín:19, 447). Con todo, no fue identificada como una práctica generalizada; solo una de las docentes consultadas dijo haber tenido una experiencia de intercambio con una colega amiga, similar a la experiencia relatada anteriormente, donde se realizó una actividad compartida en el aula a través de video llamada, previamente coordinada por mensajería instantánea y mediante la organización de encuentros presenciales (EPDocC\_EQ1mín:17,19).

En contraste, la docente que fue identificada como autónoma por sus compañeras, es decir, menos propensa a colaborar, recaló que solo se relacionaba con maestras de su centro (EPDocA\_EQ1mín:22, 24, 28), principalmente a nivel presencial o por mensajería instantánea, debido a que no tienen las capacidades TIC necesarias para utilizar otras herramientas (EPDocA\_EQ1mín:42, 144).

### ***Espacio para la colaboración y la socialización dentro del centro***

En las escuelas de tiempo extendido, existe un espacio de periodicidad semanal de dos horas pensado para que los docentes puedan intercambiar a partir de tres ejes: lo administrativo, lo socio-comunitario y lo pedagógico-didáctico (Ctxt\_EQ1mín:136).

En teoría, la sala docente o coordinación permitiría el encuentro para la realización de proyectos de ciclo, planificaciones conjuntas y la colaboración entre maestras y docentes encargados de talleres. Sin embargo, muchas veces por las dinámicas administrativas o por emergentes del centro, las docentes declararon que este espacio no estaba disponible para esos fines (FG\_EQ1mín:314). Agregaron que la agenda de las salas no era marcada libremente por el colectivo docente, sino que los temas eran establecidos por la inspección escolar, de manera uniforme para todos los centros (FG\_EQ1mín:318, 329, 357). En definitiva, el espacio, si bien existe, no es visualizado de utilidad: *“la coordinación es al santo botón, vemos nosotras, como que no sirve mucho...”* (EPDocC\_EQ1mín:72).

Entonces, las docentes declararon que coordinaban en los recreos o por medio de documentos compartidos y editados en línea, a fin de completar los proyectos de ciclo (FG\_EQ1mín:328). Por otra parte, admitieron la sobrecarga que resultaba la planificación diaria, por lo que evitaban realizar proyectos entre grupos, para eludir el papeleo adicional (FG\_EQ1mín:373).

Por lo tanto, aunque reconocieron que colaborar era beneficioso y enriquecedor para el desarrollo profesional y ofrecía elementos que ayudaban a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, expusieron que no contaban con los espacios para realizarlo de manera presencial y se veían desestimuladas por el trabajo extra de planificación que implicaba la realización de actividades de clase entre grupos.

### ***Uso de TIC para la colaboración***

Entonces, según lo que las maestras expresaron respecto al trabajo docente, el uso de herramientas TIC para la colaboración se centraba en los documentos compartidos en la nube y la mensajería instantánea, así como en menor medida a través del grupo de trabajo de la escuela en la plataforma CREA (FG\_EQ1mín:164, 204, 205; EPDocA\_EQ1mín:66).

Esta plataforma puede utilizarse a modo de red social educativa, mediante la creación de grupos de trabajo entre maestros de un centro, y permite la vinculación y la interacción con otros centros y otros docentes, ya sean de primaria como de otros subsistemas educativos. La plataforma CREA está pensada para desarrollar el trabajo colaborativo, tanto en el aula como con colegas. No obstante, las menciones de experiencias mediante el uso de este recurso fueron escasas, la docente identificada como colaboradora opinó que esta herramienta era una de las mejores para el desarrollo de las contribuciones entre docentes (EPDocC\_EQ1mín:35).

En cualquier caso, estos recursos se utilizaban principalmente como alternativa a los encuentros presenciales que, por diferentes motivos, no podían concretar en el centro. Si bien la directora mencionó el intercambio a partir de correo electrónico (EPDir\_EQ1mín:168), ninguna de las maestras consultadas se refirió a este medio como forma usual de compartir o colaborar.

En relación a los recursos del Plan Ceibal, las docentes declararon que los manejaban en distinto grado para el trabajo en el aula (FG\_EQ1mín:190), pero más allá de la referencia puntual a la plataforma CREA como medio para algunos intercambios (EPDir\_EQ1mín:192), entendieron que existen barreras respecto al uso de los dispositivos en la medida que, en esta escuela, a algunas docentes aún no se les había asignado un dispositivo propio (FG\_EQ1mín:238), o el que les había sido entregado no funcionaba correctamente, por lo que hubieron de realizar varios reclamos a lo largo del año lectivo (FG\_EQ1mín:241).

Asimismo, dos de las docentes no planificaban de manera digital, y una de ellas no utilizaba los recursos Ceibal en el aula. Este último caso coincidió con la docente identificada como autónoma por unanimidad en el grupo de discusión, quien fue caracterizada por la directora como apegada a los libros de texto impresos, y reacia a trabajar con los dispositivos, situación que fue reconocida por la propia maestra (EPDocA\_EQ1mín:42, 144).

### ***Registro de las prácticas y socialización fuera del centro***

Los proyectos de ciclo y prácticas de aula que se dieron en el centro siguieron estructuras establecidas por la inspección. Estos registros fueron elevados a la inspección, pero no se compartieron con otros centros (EPDocC\_EQ1mín:92). Por lo tanto, de haberse consignado allí alguna práctica innovadora, no sería divulgada entre maestros.

Como se mencionó, la mayor parte de las docentes realizaba la planificación anual y diaria en línea y compartía los archivos con la dirección y la inspección. Sin embargo, los canales opcionales para socializar los registros con otros centros, no eran de uso común, como por el ejemplo, la plataforma CREA.

Otro registro formal, el acta de coordinación, debería recoger también los intercambios realizados en ese ámbito. No obstante, una de las docentes indicó que en la coordinación se trataban temas diversos, con poco tiempo para la reflexión sobre las prácticas y con un registro muchas veces falso, para que se ajustase a los requerimientos de la inspección (EPDocC\_EQ1mín:68, 82, FG\_EQ1mín:318, 357). Este registro, tampoco era compartido con otros centros, enviándose directamente a inspección. Por lo tanto, la planificación educativa del centro en particular, funciona en un régimen que podría darse a llamar de intramuros.

Resultaba discrecional para las docentes dar a conocer sus prácticas de aula, si bien existían espacios institucionalizados como eventos, cursos, concursos y publicaciones. En el caso de este centro, sólo la docente colaboradora, declaró haber participado con un proyecto en un evento organizado a nivel departamental por el Plan Ceibal y haberse inscripto en un curso semipresencial, especial para su grado (EPDocC\_EQ1mín:9, 104; EPDir\_EQ1mín:11). Al respecto de esta docente, la directora mencionó la publicación de una experiencia de aula concreta en una revista de carácter pedagógico que circula en todo el país (EPDir\_EQ1mín:106). Esta actitud se sumaría al perfil de docente colaborador que existe en este centro.

## **Discusión y conclusiones**

---

Los datos obtenidos confirman que en este centro se dan experiencias de colaboración entre docentes en distintas modalidades y que estas experiencias son entendidas por el colectivo de la escuela como una forma de aprendizaje permanente para lograr los propósitos de educativos de la escuela.

En este sentido, la evidencia apunta a que en el centro la colaboración es considerada como una forma de actualizarse, de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, enriquecerse mediante el intercambio de ideas y experiencias que les aportan seguridad en las prácticas docentes. Las prácticas de colaboración que se mencionan implican compartir e intercambiar sobre estrategias, recursos y estrategias de aula, realizar clases conjuntas, y, sobre todo interactuar ante problemas de conducta de los niños.

Sin embargo, los inconvenientes para el avance de la colaboración como parte del proceso de desarrollo profesional, no están dados solamente por cuestiones de índole personal de cada docente o en relación al grupo de trabajo. Como motivos de disconformidad expresaron sentirse no respetadas por el sistema y no tener autonomía en la toma de decisiones para desarrollar su trabajo, así como establecieron la falta de criterios claros para ser evaluadas por parte de la inspección lo que les provoca inseguridad en el trabajo.

Además, los procesos de trabajo en colaboración a nivel de la práctica de aula resultan disminuidos por los emergentes y las dinámicas institucionales que priorizan lo administrativo por sobre lo pedagógico. Tal es el caso de la agenda impuesta en los espacios de socialización y el seguimiento estricto de las formalidades de la planificación, por parte de la inspección. Esto también genera repercusiones en el clima organizacional y resulta motivo de queja entre los docentes. Asimismo, las exigencias evitan que las docentes planifiquen mayor cantidad de actividades en coordinación con otros grados debido a la necesidad de papeleo adicional para concretarlas y, por tanto, tiempo de trabajo extra, muchas veces fuera del centro y no remunerado.

Por lo demás, resulta positivo que el sistema promueva la realización de los proyectos de ciclo que involucran varios grados, debido a que esto mantiene a las docentes abocadas a un objetivo pedagógico común, favoreciendo el intercambio de experiencias, recursos e ideas. El registro de estas actividades debe realizarse en las planificaciones de cada maestra involucrada, pero no consta que se comparta horizontalmente, más allá de las participantes, o al menos no de manera formal.

En estos escenarios, las modalidades que asume la colaboración dentro del centro son más frecuentes que las maneras en que se suscita el trabajo colaborativo fuera del centro. Esto se asume asociado al tipo de escuela, de tiempo extendido, donde existen espacios formales semanales para compartir experiencias de la práctica, frente a la escasez de instancias o espacios formales de socialización externa en el sistema educativo en general o la falta de tiempo de los docentes para dedicar a cursos, concursos y eventos periódicos.

Aunque en estos espacios habilitados en el centro, las docentes dicen no tener tiempo para compartir temas de interés respecto de las experiencias pedagógicas, y muchas veces los problemas de aula derivados del contexto en que está inserto el centro insumen el tiempo de

coordinación, el espacio podría organizarse para funcionar como foco de socialización y reflexión sobre la práctica. Si bien la agenda de estos encuentros necesita establecerse de antemano, debería ser organizada por las maestras y atender sus intereses, por lo que una revisión de estos espacios a nivel del sistema debería ser planteada.

En difícil equilibrio entre los requerimientos del sistema y los escasos tiempos para la socialización, las docentes encuentran formas de concretar los proyectos. Por ejemplo, han introducido de manera incipiente las TIC, generando documentos compartidos en la nube; utilizando la mensajería instantánea para intercambiar ideas, o en su defecto y en menor medida, el foro de la plataforma educativa provista por el Plan Ceibal.

En la misma línea, aprovechan el tiempo que pueden de los recreos para comunicar ideas sobre la práctica de aula. Estas modalidades subsidiarias de implementar la colaboración fuera del espacio formal, presentan ventajas y desventajas. Por un lado, es positivo saber que las docentes, a pesar de las dificultades, logran coordinar y colaborar; por el otro, el registro de los intercambios informales no es posible, por lo que gran cantidad de experiencias que podrían servir de insumos, se pierden. En consecuencia, la socialización que se produce dentro del centro puede ser catalogada de superficial y compulsiva, sesgada a las docentes entre las que existe afinidad.

Los datos recabados indican que las docentes colaboran fuera del centro si tienen una relación familiar o de amistad, así como en los casos que trabajan en más de un centro educativo. En este centro no se potencia el intercambio con otros docentes *per se*, ya sea de manera personal o a nivel institucional, y tampoco se fomenta la creación de estos vínculos a nivel de la inspección, fuera de encuentros anuales por zonas o participación voluntaria en cursos. Las iniciativas surgen puntualmente por la inquietud o la oportunidad de las docentes. De cualquier manera, las experiencias con docentes de otros centros resultan escasas, a pesar de las posibilidades que brindan las TIC a estos efectos. Esto refuerza la idea de que la planificación educativa extramuros, tiene que encararse como modo de acción para el desarrollo profesional docente, y considerar, *mutatis mutandis*, un sistema que se aplique a todos los tipos de escuelas.

Aquí es posible preguntarse si las capacidades para el uso profesional de las TIC no resultan una barrera a la colaboración. Tal parece que se cumple el axioma de que las actitudes positivas frente a las TIC tienen correlación con una mayor disposición a la colaboración, mientras que las actitudes negativas se relacionan a una menor tendencia hacia el trabajo colaborativo.

En esta escuela resulta evidente que la docente identificada como proclive al trabajo en colaboración es más abierta al uso de las tecnologías digitales, mientras que la docente reconocida como autónoma se caracteriza por su impericia para el uso de dispositivos y recursos y su preferencia por manuales, textos impresos y otros recursos que podrían catalogarse como más tradicionales.

Otra barrera para el trabajo colaborativo, en lo que tiene que ver con lo puramente pedagógico-didáctico, puede estar dada por la conjunción entre la modalidad de centro educativo y el contexto en que se encuentra la escuela. En este punto resulta evidente que algunas de las situaciones por la que atraviesan los niños y sus familias impactan en el



rendimiento académico y limitan el trabajo docente. Asimismo, estos temas deben ser tratados por el colectivo docente con preponderancia durante los espacios de coordinación y junto con la agenda propuesta por el sistema, restan tiempo para el logro de intercambios sobre la práctica de aula.

Aunque aquí se presenta el análisis de uno de los casos que conforman el estudio, y las limitaciones se corresponden principalmente con la imposibilidad de generar teoría a partir de las unidades de análisis seleccionadas, el estudio puede mostrar un diagnóstico territorial de la colaboración en el área escogida. Una réplica de esta investigación podría llevarse a cabo en los dieciocho departamentos restantes, con el fin de entender si las situaciones en las que se da la colaboración en todo el país, pueden asemejarse al departamento de Colonia.

En síntesis, existen elementos que indican que, si bien las docentes dicen colaborar entre sí, y la directora lo entiende también en estos términos, no existe una colaboración que podría denominarse profunda o reflexiva, por la que se obtengan mejores resultados académicos en el centro, se optimicen las condiciones de relacionamiento de las docentes o se pongan en marcha innovaciones.

Por el contrario, se suman las características del centro, las condiciones del uso del espacio de coordinación y los motivos de disconformidad de las docentes con el sistema, a la disparidad en cuanto a las capacidades digitales de las maestras. Esto limita la colaboración tanto dentro como fuera de la escuela, frenando las posibilidades de desarrollo profesional al generar apatía, también frente a oportunidades de capacitación docente en, entre otros ámbitos, el uso de las TIC. Se puede categorizar este tipo de colaboración como cándida o imaginaria atendiendo a lo superficial del efecto. Atender a este tipo de trabajo en colaboración y transformarlo en colaboración reflexiva puede ser uno de los elementos que las iniciativas que proponen cambios deban tomar para modificar el *statu quo* de la educación del país.

## Referencias

---

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig & C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Alcoy & Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2016). Predictors of teachers' use of ICT in school – the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 1-23.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.

- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47.
- Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D., & Ion, G. (2012). Internet in teachers' professional practice outside the classroom: Examining supportive and management uses in primary and secondary schools. *Computers & Education*, 59(3), 915-924.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Plan Ceibal. (s.f.). Sobre nosotros. Recuperado 15 de marzo de 2017, a partir de <http://www.ceibal.edu.uy/es/institucional/>
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas. Madrid: La Muralla.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez-Rodríguez, M., Almerich, G., Díaz-García, I., & Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309.
- Vaillant, D. (2010). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Ángeles: SAGE.