



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**EL TRABAJO COLEGIADO EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO EN LA ESCUELA PRIMARIA**

TESINA

QUE PARA OBTENER TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ROCIO GARCÍA HERNÁNDEZ

**DIRECTORA DE TESINA:
DRA. MARÍA GUADALUPE RAMÍREZ MENDOZA**

MÉXICO D. F. ENERO 2010

Agradecimientos

Hoy me encuentro en un momento muy importante para mí, concluir mi tesina, la cual significo muchos esfuerzos, desvelos, horas de mucha lectura, sin embargo me ha dejado muchos aprendizajes a lo largo de todo este proceso. Pero también agradezco a las personas que siempre confiaron en mí y me apoyaron de todas las formas posibles, con conocimientos, experiencias, sugerencias, palabras de aliento e incluso con cuestiones tecnológicas.

A mi asesora, la Dra. Guadalupe Ramírez Mendoza, ya que gracias a su apoyo, a las horas de asesoría, a las correcciones, sugerencias, préstamo de bibliografía y el tiempo que me destino para la redacción del trabajo, he logrado concluir con mi trabajo. Para mí significo mucho tener de asesora a la profesora Guadalupe Ramírez, ya que además de ser muy profesional en las asesorías, también fue muy paciente conmigo a la hora de redactar, asimismo por ser tan constante, por su disponibilidad de horario y por supuesto por estar al pendiente y no dejarme sola en ningún momento de este proceso, gracias a ello me ha encaminado a obtener buenos resultados. Siento un especial agradecimiento y al mismo tiempo admiración hacia la profesora Guadalupe Ramírez, por ser tan comprometida con los alumnos y en particular con sus asesorados. Además de brindarme palabras de aliento, de optimismo cuando me sentí temerosa en algunos momentos durante la elaboración de mi tesina. Gracias profesora por ayudarme a concluir una etapa como estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional y mas aún con la culminación de la tesina.

A mi madre Rocío Hernández Hernández y mi hermano Jonathan García Hernández que siempre han estado presentes para ver mis logros, siempre brindándome su amor y su apoyo, dado que nunca me han dejado sola y los miro con orgullo, pues sus palabras de consuelo, de regaños, de confianza, de sugerencias me han servido para no desfallecer durante todo el trayecto de la universidad.

A mis amigas, en particular a Flor de María Pereda Rubio que es una persona que al igual que yo vivió este proceso de realizar la tesina y siempre estuvo ahí para no dejar que decayeran los ánimos a pesar de las pesadas rutinas que teníamos dentro de la escuela, pasando muchas horas en la biblioteca, frente a la computadora y su sarcasmo no pudiendo faltar, me hicieron levantarme y continuar.

A mi prima Rosario Curiel Hernández, que me apoyo mucho en los momentos de transcripción y lectura de mi tesina, ya que estuvo dispuesta a leer mi tesina e indicarme los errores que había detectado, asimismo por prestarme su computadora cuando la mía fallaba para no atrasarme en el trabajo.

Y no he de olvidar a esa persona muy especial para mí, que le agradezco por estar pendiente y por motivarme a continuar con mi tesina, a ti Juan Valjean Reyes Neri por estar presente en mis logros obtenidos en la Universidad.

En general a toda la familia que me apoyo con sus palabras de ánimos. Gracias por acompañarme en este proceso maravilloso de la elaboración de mi tesina.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. La formación permanente del profesorado	4
1.1 Concepto de formación	4
1.2 Formación permanente del docente en servicio	5
1.3 Concepción de maestro	6
1.4 Modelos de formación	7
1.4.1 Modelo de desarrollo y mejora	7
1.4.2 Modelo de investigación o indagativo	8
1.5 Etapas del profesorado	9
1.5.1 El profesorado novel	9
1.5.2 El profesorado experimentado	10
1.5.3 Iniciación de la carrera profesional	12
1.5.4 Estabilización: Nuevos retos y nuevas preocupaciones	12
1.5.5 Período de relativa estabilidad profesional: reorientación o desarrollo continuado	13
1.5.6 Fase final	13
1.6 La práctica docente	14
1.6.1 Racionalidad técnica	15
1.6.2 Racionalidad práctica	16
1.6.2.1 Tipos de reflexión	17
1.7 Formación centrada en la escuela	18
1.8 La importancia de crear una nueva cultura profesional	21
Capítulo 2. El trabajo colegiado en la escuela	23
2.1 Concepto de trabajo colegiado	23
2.2 Los sujetos y el trabajo colegiado	25
2.2.1 La reflexión colegiada	27
2.2.1.1 Estrategias que favorecen el trabajo colegiado	29
2.2.2 La participación	32
2.2.3 El diálogo	33
2.2.4 El compromiso	33
2.2.5 La interacción	35
2.3 Los beneficios del trabajo colegiado	36
2.4 Riesgos del trabajo colegiado	37
2.4.1 Colaboración cómoda	37
2.4.2 Colegialidad artificial	37
2.4.3 La balcanización	38

Capítulo 3. El director como promotor del trabajo colegiado	41
3.1 La gestión escolar	41
3.1.1 La gestión pedagógica	45
3.2 El director como líder	46
3.2.1 Estilos de director	47
3.2.2 Liderazgo	51
3.3 Acciones del director a favor del trabajo colegiado	55
3.4 Clima institucional	57
3.4.1 Las condiciones institucionales que favorecen el trabajo colegiado	57
3.4.2 Las condiciones que no favorecen el trabajo colaborativo	58
3.5 El trabajo colegiado en acción	58
3.5.1 El consejo técnico	59
3.5.2 Estrategias para llevar a la práctica el trabajo colegiado	64
Conclusiones	69
Bibliografía	73
Anexo	75

Introducción

De la complejidad del campo educativo retomamos a los docentes como elemento fundamental para el logro de una mejor calidad de la educación, pero más que enfocarnos en su tarea de enseñanza, nos centramos en su formación, en la importancia de que el profesorado continúe con su formación a lo largo de todo su ejercicio profesional; puesto que un profesional preparado tiene más recursos para enfrentarse a las problemáticas educativas, a las demandas de la sociedad y en particular para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Al estudiar al docente y su formación, encontraba continuas referencias al trabajo colegiado, a la conveniencia de impulsarlo. Por tal motivo, decidí profundizar en este tema. Esto me llevó a plantearme preguntas, que me permitieron conocer sobre el tema y fueron importantes para la realización de este trabajo, algunas de éstas, son:

- ¿Qué es formación?
- ¿Qué es formación permanente?
- ¿Qué importancia tiene la formación en el aprendizaje de los profesores?
- ¿Qué modelos de formación permiten al profesorado recuperar su práctica?
- ¿Qué es el trabajo colegiado?
- ¿Qué beneficios y ventajas tiene el trabajo colegiado?

Las preguntas fueron un gran soporte para el trabajo, ya que cada cuestión me aportó ejes de análisis, asimismo me condujeron a nuevas interrogantes.

Al comenzar a analizar la formación, me interesó indagar sobre las nuevas propuestas entorno a ésta, que desde mi punto de vista contribuyen a la mejora de la escuela y del docente.

Pienso que hay muchas cosas por hacer en el ámbito de la formación del profesorado, sobre todo innovar e impulsar nuevas estrategias como el trabajo colegiado que influye en la actividad docente.

La formación docente es un tema muy amplio que nos permite profundizar y analizar ámbitos como: los modelos de formación, los centros de docentes, la práctica educativa, entre otros. En este caso, mi interés se enfocó en conocer sobre los modelos de formación que privilegian el análisis de la práctica de los maestros y que actualmente tiene una amplia aceptación. Estos modelos parten del contexto de la institución, puesto que reconoce la heterogeneidad de las escuelas, maestros, alumnos, directores y sus diversas formas de actuar ante una problemática. Dentro de estas propuestas me centré en la formación centrada en la escuela y en particular en el trabajo colegiado.

El problema de la formación de los docentes exige discutir y analizar qué planteamientos resultan más adecuados para contribuir a perfeccionar la práctica de los maestros y facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Al introducirme en el estudio de la formación centrada en la escuela descubro que un pilar de ésta es el trabajo colegiado, sobre el cual centré finalmente mi atención. El trabajo colegiado forma parte de una nueva ideología de formación que considera que trabajar colaborativamente ayuda a los maestros a analizar, ampliar y recuperar su práctica, así como tomar conciencia de las creencias que orientan su actuar, ya que el trabajo colegiado permite al profesorado aprender más con los otros.

Decidí realizar un trabajo de análisis sobre la colegialidad con la intención de recuperar esta estrategia de formación, ya que a pesar de que en las escuelas, en principio, se lleva a cabo trabajo en equipo, éste está lejos de ser un verdadero trabajo colegiado. A la fecha no se tiene claridad de lo que implica un trabajo colaborativo, así como sus ventajas y los procesos que fomenta como: el análisis, la indagación y la reflexión sobre la práctica.

El trabajo de tesina se organizó a partir de las interrogantes iniciales antes citadas. De acuerdo con ellas, la tesina quedó conformada por tres capítulos, en los que se abordan los siguientes temas: la formación docente, el trabajo colegiado y el papel del director.

En el primer capítulo nos enfocamos a la formación docente, en él explicamos la concepción de docente, así como los modelos de formación. En particular me enfoqué en la formación centrada en la escuela, como una propuesta que permite a los docentes recuperar su práctica y reflexionar sobre ella, pero desde el contexto donde desarrollan su quehacer cotidiano, es decir, la escuela.

En el segundo capítulo, analizamos el trabajo colegiado para conocer sus beneficios en relación a la formación docente, al ser implementada en la escuela. Éste capítulo lo destacamos como una valiosa estrategia con la que cuentan los profesores para perfeccionar su práctica docente.

Por último, destinamos el capítulo tres para explicar el papel del director con respecto al trabajo colegiado, revisamos como a través de su gestión pedagógica puede favorecer dicho trabajo. Por ello, indagamos sobre la gestión pedagógica como ayuda a generar una cultura colaborativa en las escuelas, esto en conjunto con el liderazgo del director. Además de incluir algunas estrategias que permiten generar el análisis de la práctica en un trabajo colegiado.

Al concluir este trabajo espero poder contribuir a impulsar el trabajo colegiado en las escuelas y particularmente en la institución en la que yo me incorpore.

Capítulo 1

La formación permanente del docente

Introducción

En este primer capítulo se aborda la importancia de la formación y en particular la formación permanente del docente. Se analiza el concepto de formación, asimismo, se revisa la concepción de docente para concluir con el estudio de la formación centrada en la escuela.

En la actualidad los docentes en México tienen un promedio de 30 años en servicio, por lo que es previsible que continúen laborando 10-15 años más. Por ello, es necesario que continúen actualizándose. Es primordial hablar sobre la formación del docente, puesto que no se puede explicar una estrategia que contribuya al aprendizaje del docente, como es el caso del trabajo colegiado. A continuación se establece el concepto de formación que empleamos a lo largo de este trabajo.

1.1 Concepto de formación

El término formación se puede explicar desde dos perspectivas: como moldeamiento o como la acción de formarse. En la primera comprendemos la formación como “un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes, significados o de la realización de una función actual o futura,”¹ la formación del docente se centra en potencializar sus habilidades y destrezas, con ayuda de expertos que no retoman la práctica de los maestros, sólo desarrollan cursos muy generales, centrados en la transmisión de información y en muchos casos descontextualizados de la realidad en que viven los profesores. Desde esta perspectiva, se reduce la formación a “una acción ejercida por un formador sobre un ‘formado’

¹ IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ, 1998, p. 45.

maleable que recibe de forma pasiva”² conocimientos que pueden ocasionalmente beneficiar su práctica cotidiana.

Desde la segunda concepción, recuperamos la idea de que el docente debe concientizarse que su formación es un proceso que dura toda la vida. Asimismo reconocemos que la formación debe contemplar el papel activo del profesorado, en este sentido consideramos la formación como:

...un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura³

Esta concepción implica cambiar la visión que se tiene de formación, es decir, ya no se trata de dar al docente sólo lo que el experto cree que necesita, de moldearlo con capacidades que se consideran valiosos en sí mismos y desde el deber ser.

De acuerdo con esta concepción, habría que procurar espacios donde el profesorado pueda participar en la construcción de su propio aprendizaje, con ayuda de los medios que la institución le proporcione para llevar a cabo una formación desde el interior de la escuela, donde retome el contexto de los docentes, así como la práctica que llevan a cabo en el aula.

1.2 Formación permanente del docente en servicio

Actualmente conviene hablar sobre la formación docente, pero considerando que ésta sea permanente, es decir, que sea un proceso que dure toda la vida profesional del docente; ya que sabemos que un profesional preparado, que se interesa por actualizarse sobre temas que surgen día a día, puede llevar su trabajo con mayor seguridad, con los conocimientos que le permitirán actuar de acuerdo con las situaciones que se le presente en el aula.

Atender la formación permanente es un tema primordial a tratar, puesto que “no se puede hablar de educación, renovación, innovación o cambio,”⁴

² FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación; Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós, 1990, p. 53.

³ *Ibidem*, p. 41.

sin formación; puesto que los profesores deben continuar con su aprendizaje, su formación debe adecuarse a las necesidades profesionales y personales en contextos educativos y sociales que están en un continuo proceso de cambio.⁵ De ahí la relevancia de comprometerse a mantener una formación permanente.

La formación profesional es un factor que favorece el desarrollo profesional que "...engloba los procesos que mejoran el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes de los trabajadores de un centro educativo,"⁶ el desarrollo profesional permitirá al profesor afrontar los cambios y demandas de la sociedad, asimismo atender las necesidades del alumnado.

1.3 Concepción de maestro

El proceso de formación depende en buena medida de cómo se concibe al docente y su papel. Hoy en día tiende a reconocerse que el maestro es una persona que cuenta con saberes, conocimientos, habilidades, experiencias, etc., que ha adquirido durante su ejercicio profesional, en su práctica cotidiana. Entendiendo como práctica los comportamientos, las acciones, las formas de hacer de un docente en el ámbito educativo.

El maestro además de ser una persona que tiene saberes, también tiene ciertas preocupaciones, que no sólo se refieren al alumnado sino por aspectos personales y profesionales, que buscará igualmente atender a través de la formación.

Si consideramos que el docente es un sujeto que piensa, que tiene conocimientos, saberes y experiencias, así como una concepción de qué es enseñar, cómo dar sus clases, puesto que estas tareas las lleva a cabo en su ejercicio docente; entonces la formación no puede ignorar estos saberes, pero es necesario ayudar al maestro a tomar conciencia de ellos, a partir de lo que hace y de los resultados que obtiene en el aula.

⁴ IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el...*, *op. cit.*, p. 36.

⁵ *Ibidem*, p. 46.

⁶ *Ibid.*, p. 45.

El maestro no necesita acumular saberes científicos desvinculados con su práctica, por el contrario, está en la búsqueda de soluciones a los problemas específicos que se presentan en el aula. Ello implica hacer introspección y reflexión de su práctica educativa. Esto permite señalar que actualizarse no puede ser resultado de una acción arbitraria, sino partir del contexto en que se inserta la práctica del docente. Es por esto que el maestro necesita participar más en su formación. Los procesos de formación son diseñados con él y para él, porque lo vive cotidianamente en su actividad laboral y por lo tanto el profesor debe participar en el diseño de programas de formación y en la selección de los contenidos que apoyen su perfeccionamiento.

1.4 Modelos de formación

Para formar a los profesores en servicio, se han desarrollado distintos modelos de formación que han tenido en su tiempo y contexto cierta influencia para llevar a cabo el proceso de formación. De los diversos modelos que existen sólo retomaremos aquellos que dan un papel relevante al análisis de la práctica y el trabajo colegiado. Para ello retomo a Imbernón, que entre diversos modelos señala el *modelo de desarrollo y mejora* y el *modelo de investigación o indagación*,⁷ como modelos de formación que hoy gozan de consenso entre investigadores y formadores.

1.4.1 Modelo de desarrollo y mejora

Sabemos que el profesorado en su quehacer cotidiano tiene que realizar tareas de desarrollo curricular, diseños de programas, proyectos didácticos u organizativos y a su vez hacer frente a problemas suscitados en el aula y en la institución, por lo cual necesita estar preparado así como adquirir conocimientos o estrategias que le permita al profesor resolver problemas que tiene que ver con la enseñanza que imparte en clase.⁸

Este modelo se fundamenta en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o

⁷ Cfr. IMBERNÓN Francisco. *La formación y el...*, op. cit., pp. 71-75.

⁸ Cfr. *Ibid.*, p. 71.

han de resolver un problema. También señala que los docentes hacen uso de sus aprendizajes para dar respuesta a los problemas que enfrentan en un contexto específico. Al enfatizar que el docente es un adulto, es porque reconoce que el profesorado tiene la facultad para exigir qué es lo que necesita para mejorar en su trabajo.

Este modelo al ser puesto en práctica, permite que el profesorado identifique problemas específicos, con la intención de plantear respuestas que contribuyan a elaborar un plan de acción para atender ese problema, para después hacer una evaluación de los logros que se alcanzaron.⁹ Por ello, resalta la importancia de que los docentes contribuyan de forma activa en la elaboración de propuestas de formación.

El profesorado puede desarrollar propuestas que contribuyan a mejorar su desempeño en el aula y a la mejora en la escuela, ello implica hacerlos conscientes de que trabajar en equipo puede ser de gran oportunidad para resolver los problemas que enfrentan.

Para que se dé esta mejora, se necesita que la institución facilite recursos al docente, ya sea para que trabaje en equipo o individualmente.

1.4.2 Modelo de investigación o indagativo

De acuerdo con este modelo, es necesario que el docente identifique un área de interés, recoja información e interprete los datos obtenidos para con base en esto, pueda hacer cambios en su enseñanza. La investigación puede tener formas distintas de llevarse a cabo, el profesor puede trabajar de forma individual, en grupos pequeños o participar junto con toda la comunidad educativa.¹⁰

El modelo de investigación o indagativo se fundamenta en la concepción de que el docente tiene la capacidad “para formular cuestiones válidas

⁹ Cfr. *Ibid.*, p. 72.

¹⁰ Cfr. *Ibid.*, p. 75.

para su práctica,¹¹ puesto que conoce su trabajo, esto le permite indagar para resolver las necesidades que tiene.

El profesorado es inteligente y puede plantear una investigación competente basándose en su experiencia, buscar datos y reflexionar sobre ellos. Los maestros desarrollan nuevas formas de comprensión y formulan sus propias interrogantes. Este modelo permite que los profesores trabajen de forma colectiva o individualmente.

Este modelo favorece el aprendizaje del profesorado, ya que los docentes hacen una investigación sobre las cuestiones que les preocupan en el aula, lo que les ayuda a desarrollar acciones que benefician su práctica y a su vez, contribuye a que el docente tome decisiones a partir de la indagación realizada, por lo cual hay una argumentación previa de cómo resolver sus problemáticas. Por otra parte, la investigación parte del contexto donde se desarrolla el trabajo docente: la escuela.

1.5 Etapas del profesorado

El docente a lo largo de su carrera pasa por etapas o fases que debemos tener presente en la formación, para poder atender a sus necesidades y preocupaciones personales y profesionales. Con el fin de analizar esto, retomamos a Francisco Imbernón y Christopher Day, quienes analizan las fases por las que atraviesa el docente.

Desde la visión de Imbernón, el docente pasa por dos etapas, éstas son: el profesor novel y el profesor experimentado. Cabe aclarar que dichas etapas están relacionadas con la experiencia docente.

1.5.1 El Profesorado Novel

La etapa del profesor como novel transcurre los primeros tres años de servicio docente. Esta etapa se encuentra dividida en dos fases: la primera es la fase umbral o de antesala, que comprende los primeros seis meses y la fase de madurez y crecimiento que corresponde a los años que le

¹¹ *Ídem.*

restan. Hay que agregar que esta etapa se caracteriza por la socialización porque el profesor inicia por integrarse al grupo de maestros, sin embargo el nuevo docente va a enfrentar problemáticas en relación con su concepción de enseñar previa que se originó en su formación inicial con la cultura de la escuela, por lo cual se podrán hacer visible las decisiones constantes a las que tiene que recurrir el profesor con la intención de resolver dicho conflicto, por consiguiente se enfrentará ante el desconcierto, la angustia y la inestabilidad.

En función de lo anterior, este profesor tendrá que tomar decisiones con ayuda de sus conocimientos previos y de la observación, así como imitar algunos profesores. Esto le permitirá pasar de un aprendizaje proposicional basado en lo teórico, a un conocimiento estratégico espontáneo que le ayudará a solucionar problemáticas, pero se corre el riesgo de que las soluciones propuestas se tornen en una rutina, sin que exista una reflexión sobre las actuaciones dentro del aula.¹²

En esta etapa, el profesor novel consolida y asume la mayor parte de las pautas de la cultura de la escuela. Durante ella, el profesor puede tomar dos posibles caminos: el primero es plantear un abandono si su experiencia es negativa, en cambio, si sobrevive, se corre el riesgo de perpetuar una práctica empírica que no ayude a la reflexión de la misma, sin embargo también puede ayudar como estrategia al profesor para adaptarse al medio.¹³

1.5.2 El Profesorado Experimentado

Esta etapa del profesor está relacionada con sus primeros años de ejercicio docente, puesto que asume una manera de trabajar de acuerdo con las experiencias pasadas. Por ejemplo, si el profesor ha trabajado de forma aislada ocasionará que sus actividades sean basadas en la rutina. Si al maestro se le ha considerado un aplicador de técnicas, retomará temas destinados a la transmisión de conocimientos sobre disciplinas, así como

¹² Cfr. *Ibid.*, pp. 58-59.

¹³ Cfr. *Ibid.*, p. 60.

uso de técnicas y métodos de enseñanza. Sin embargo, si se considera al profesor como profesional reflexivo y crítico, buscará los elementos que le facilitarán y le ayudarán al análisis, al procesamiento de información y a su revisión crítica.¹⁴

Hay que atender las necesidades de los profesores en esta etapa, puesto que las diferencias entre maestros se dan en buena medida por sus contextos, así que conviene enfatizar que la formación tome en cuenta el contexto de los mismos; además de retomar las experiencias que cada docente trae consigo a los que Imbernón denomina marcos escolares. Estos se refieren a los lugares y a las características del ambiente donde se desarrolla la actividad docente.¹⁵

En función de lo anterior, sabemos que el docente experimentado se desarrolla en un escenario complejo donde se presentan diversas problemáticas que no sólo se pueden resolver de manera instrumental. Por lo que el profesorado debe analizar y reflexionar sobre su práctica educativa. Esto le permitirá hacer frente a problemáticas, pero sobre todo a crisis que se presentan durante su quehacer docente.¹⁶

En su clasificación, Day¹⁷ muestra que las fases por las que atraviesa el docente, también se ven influidas por aspectos personales, además no son cronológicas como las presenta Imbernón.

Day, a partir de los estudios que hizo Huberman, Sikes y cols., así como Fessler y Christensen,¹⁸ identifica cuatro fases en el desarrollo del docente, las cuales veremos a continuación.

¹⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 63.

¹⁵ Cfr. *Ibid.*, p. 64

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ Cfr. DAY, Christopher. *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005, p. 83

¹⁸ *Idem.*

1.5.3 Iniciación de la carrera profesional

Este período es fundamental, debido a que en él los docentes establecen las definiciones de la enseñanza, así como ideas particulares de cómo comportarse como profesional.¹⁹ A esta fase se le suma que el joven maestro puede llevar los primeros años de forma fácil o difícil, debido a que por una parte el profesor se enfrenta en el aula con la organización de sus clases, el currículum, los contenidos, etc. Por otra parte, la cultura de la escuela; esto se refleja en los valores, en la forma de trabajar de los docentes, ya sea de forma aislada o colaborativamente.

Otro punto esencial de esta fase, es que los profesores buscan crear su propia forma de trabajo, por medio de su visión personal y a su vez de la organización de la escuela. Esto conlleva a los docentes a que afronten los desajustes entre sus aspiraciones personales y las posibilidades reales de la cultura de la escuela, lo cual contribuirá a que asuman una determinada actitud o posición frente a la misma.

1.5.4 Estabilización: nuevos retos, nuevas preocupaciones

Esta fase se caracteriza por una actitud más segura por parte de los profesores; se sienten con mayor dominio de la asignatura que enseñan, además de sentir una mayor pertenencia en el grupo. Asimismo los docentes tienen una mayor madurez, en el sentido de que ya tienen un amplio repertorio de conocimientos, experiencias, participan en proyectos educativos, lo que les brinda mayor identificación como profesional.²⁰

En esta fase, el docente puede tener diferentes posibilidades de actuar, puesto que él puede llegar a un nivel estable en cuanto a conocimientos, destrezas y compromisos, pero también puede caer en un “estancamiento”.²¹

¹⁹ *Ibidem*, p. 84.

²⁰ *Cfr. DAY, Christopher. Formar docentes..., op. cit.*, p. 85.

²¹ *Cfr. Ibid.*, p. 86.

1.5.5 Periodo de relativa estabilidad profesional: reorientación o desarrollo continuado

En esta fase, el docente se encuentra mediado por diversas circunstancias personales, profesionales y emocionales. En el transcurso de la fase citada, el profesor se encuentra en la posibilidad de asumir nuevos desafíos que lo lleven a adquirir nuevas responsabilidades en la misma escuela o en otro centro.²² Pero también es posible que en el plano personal tenga preocupaciones nuevas por cuestiones familiares o también puede darse el caso de sentir desencanto por falta de ascensos o de cambio de funciones o reconocer una falta de energía o de entusiasmo en su actividad laboral. Por tanto podemos ver que algunos docentes viven esta fase como un período de plenitud y otros como de estancamiento.

En esta etapa, algunos docentes buscan reexaminar la base en que se apoyan sus supuestos y creencias sobre la enseñanza.²³

1.5.6 Fase final

La fase final comprende aproximadamente los últimos diez o quince años de carrera docente. En esta fase se da por lo general un incremento de preocupaciones externas generadas por el deterioro de su salud personal o de algún familiar.

En esta fase es posible que algunos docentes se sientan renuentes al cambio, e incluso con quejas sobre la conducta, el compromiso y los valores de los estudiantes.

Los maestros en esta etapa, por lo general, ya no buscan ascensos, lo que desean es encontrar una mayor serenidad en su trabajo y terminar satisfactoriamente su ejercicio docente. Otros docentes, por el contrario, se encuentran insatisfechos y sólo buscan sobrevivir a los años que les quedan de su ejercicio docente.

²² *Ídem.*

²³ *Ibidem*, p. 87.

Estas dos formas de analizar el desarrollo profesional de los profesores reconocen que los docentes pasan por diferentes etapas y que éstas se deben de tener presente en los procesos de formación. Sin embargo, la propuesta de Christopher Day, nos ayuda a entender que las fases por las que pasa el profesor varían de acuerdo a cada maestro, porque tienen características diferentes.

1.6 La práctica docente

La actividad del maestro es muy compleja debido a que se enfrenta a una serie de factores que condicionan su actuar durante su clase, como son: los alumnos, el clima institucional, la gestión escolar, el currículum, etc. Todas las acciones que los maestros llevan a cabo en su trabajo, es lo que denominamos práctica del docente.

Este apartado pretende dar muestra de lo que es la práctica docente con la intención de generar una visión más amplia sobre el concepto de práctica. Con este fin, retomamos dos racionalidades: *la racionalidad técnica* y *la racionalidad práctica*, las cuales conciben la práctica docente, desde dos perspectivas diferentes.

La práctica docente hace referencia al quehacer del maestro, la cual se ve entrelazada con aspectos ideológicos, políticos e institucionales; por intereses personales y académicos; por los saberes y conocimientos adquiridos gracias a la experiencia laboral, la interacción con sus alumnos, con otros maestros y con los directivos. Estos factores contribuyen a otorgar un sentido al actuar de los docentes.

La práctica que cada uno de los maestros lleva a cabo en su vida profesional, es singular, dinámica y cambiante porque se da en distintos contextos, por lo que es importante no generalizar dichas prácticas, ya que los modos de actuar son heterogéneos.

La práctica docente difiere por la racionalidad que la orienta. Por tal motivo, abordaremos a continuación las dos racionalidades que pueden orientarla: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica.

1.6.1 Racionalidad técnica

La racionalidad técnica se fundamenta en el positivismo, se centra en el binomio proceso-producto. Se observa al maestro y la interacción que tiene con sus alumnos para poder obtener los resultados deseados. Estos resultados se miden con base en el rendimiento académico de los alumnos, es decir, en el producto.²⁴ Desde esta racionalidad se considera al docente como un ejecutor de la enseñanza y su actividad profesional es vista desde lo “instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.”²⁵

En la racionalidad técnica el docente es un técnico especializado que aplica en el aula “normas y técnicas que se deriven del conocimiento científico”²⁶ Desde esta racionalidad, la realidad es considerada como homogénea y los problemas que se presentan en el aula se consideran definidos y posibles de ser abordados con una solución instrumental. La racionalidad técnica olvida que los docentes “tratan con personas que necesariamente actúan y reaccionan al aprender,”²⁷ que la enseñanza en las aulas no es homogénea, ya que existe una gran diversidad de alumnos, así que la práctica docente es distinta, al igual que el contexto en el que se da.

De acuerdo con esta forma de concebir la práctica, la formación docente se aborda con base en cursos, los cuales, desde la racionalidad técnica favorecen el manejo de ciertas destrezas, habilidades, competencias.²⁸

²⁴ Cfr. MARCHESSI, Álvaro y Elena Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid: Alianza, 2000.p. 151

²⁵ PÉREZ, Gómez, A. “El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado” en VILLA, Aureliano (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. . Madrid: Narcea, 1988, p.129.

²⁶ *Ibidem*, p. 141.

²⁷ *Ibidem*, p. 132.

²⁸ Cfr. MARCHESSI, Álvaro y Elena Martín. *Calidad de la..., op. cit.*, p. 152.

1.6.2 Racionalidad práctica

El profesor bajo la tensión de las demandas del aula, hace uso de conocimientos y recursos intelectuales, como: teorías, conceptos, creencias, datos, procedimientos, técnicas para hacer una intervención ante un determinado caso que se le presente.²⁹

La racionalidad práctica reconoce que existen diferencias entre los docentes a la hora de realizar sus actividades educativas, que existen estilos distintos entre los maestros y busca superar la visión de la actividad instrumental como solución a los problemas educativos. Dicha racionalidad considera la práctica como heterogénea y como un espacio de “situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas”³⁰ donde el profesor hace uso de su juicio y con ayuda de sus saberes y conocimientos atiende las situaciones educativas que se le presentan. Desde esta racionalidad, la práctica docente demanda la reflexión en y sobre la práctica.

La reflexión es importante porque “implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.”³¹ La reflexión favorece que el docente analice y confronte su práctica de tal forma que contribuya a reorientar su acción en el aula.

De acuerdo con Schön, el pensamiento práctico del profesor pasa por cuatro momentos: *Conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión en relación a la acción.*³²

²⁹ Cfr. PÉREZ Gómez, A. “El pensamiento práctico...,” *op. cit.*, p. 135.

³⁰ *Ídem.*

³¹ Cfr. *Ibid.*, p. 136

³² *Ídem.*

1.6.2.1 Tipos de reflexión

- *Conocimiento en la acción*

Se refiere el saber hacer, es un conocimiento que surge a partir de las experiencias, saberes, conocimientos previos que permite a los docentes actuar ante cierta situación.³³

- Reflexión en la acción

Este tipo de reflexión alude a plantear soluciones rápidas ante una situación imprevista, por lo cual, “los docentes aprovechan los marcos de referencia existentes para resolver problemas y no para definirlos;”³⁴ puesto que sólo buscan atender el problema que vive en el aula. Una vez que lo han solucionado continúan con otros problemas, por lo que no evalúa la situación y los logros que ha obtenido, sin detectar lo que ha faltado por resolver. Con esto no queremos decir que sea inútil esta forma de reflexionar, porque de cierto modo ha contribuido a buscar soluciones y puede apoyar al docente a dar el primer paso para pasar a otro nivel de reflexión, lo que permitirá el cuestionamiento y confrontación de las acciones que lleva a cabo en el aula y por tanto a confirmar o refutar sus planteamientos previos y hacer cambios en su actuar, en función de los problemas que haya detectado. Sin embargo, la crítica se queda en un nivel simple, pues no hay una reflexión más profunda.³⁵

- Reflexión sobre la acción

Los docentes llevan a cabo esta reflexión durante la planificación de su clase y después de realizar su planeación, esto les favorece porque pueden replantear sus clases futuras. También les permite revisar las consecuencias de su actuar y aprender de ellas. Este tipo de reflexión puede ayudarle al docente a ampliar, dialogar con otros maestros sobre técnicas, estrategias, etc., que le han favorecido o perjudicado en su clase, aunque esto no es frecuente que lo haga.

³³ Cfr. *Ibid.*, p. 137.

³⁴ *Ibidem*, p. 46.

³⁵ Cfr. *Ibid.*, p. 45

- Reflexión en relación con la acción

A diferencia con la reflexión en y sobre la acción, la reflexión en relación con la acción busca un mayor análisis de la práctica, puesto que implica un nivel de reflexión más profundo y por lo mismo compromete al profesorado a confrontar sus experiencias, las decisiones que han tomado en cierta situación, a los valores implícitos en su práctica cotidiana, al contexto social e institucional y a una serie de factores que se encuentran en su quehacer cotidiano.³⁶ Esta reflexión es muy enriquecedora, puesto que permite un análisis sobre su forma de actuar, sobre sus expectativas y sus logros con la intención de replantear sus conocimientos, su comportamiento, mirar lo que no funciona y pensar como mejorar su práctica.

Desde esta racionalidad, la formación de los docentes ya no se reduce a cursos sino a planteamientos que favorezcan el análisis y reflexión de la práctica de los profesores. De acuerdo a ello, surgen otras propuestas de formación encaminadas a favorecer el análisis y la reflexión de los maestros sobre su práctica. Una de estas propuestas es: El modelo de formación centrada en la escuela.

1.7 Formación centrada en la escuela

Un modelo de formación que cobra cada día mayor aceptación entre los formadores y los docentes en formación es la formación centrada en la escuela.

La formación centrada en la escuela parte de considerar al docente como un sujeto que aprende continuamente, a la escuela como un espacio de aprendizaje por maestros y alumnos, y a la práctica como el eje para la reflexión.³⁷

³⁶ Cfr. DAY, Christopher. *Formar docentes...*, op. cit., p. 47.

³⁷ Cfr. GRANADO Alonso, Cristina. *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS, 1997.p. 18

Para comenzar a explicar este modelo de formación, la primera pregunta a plantear es ¿por qué surge este modelo? Este modelo de formación pretende cambiar la manera tradicional de la formación, como son las acciones de formación rutinarias de tipo cursos aislados, que no han favorecido del todo a los docentes, porque sólo les brindan información pero no necesariamente referida a los problemas que enfrentan en su práctica. Esta característica genera insatisfacción entre los maestros e incluso desinterés por las acciones de formación que se les ofrece debido, entre otras razones, por la "...desconexión de las propuestas de formación con la realidad de los centros."³⁸

El término de formación centrada en la escuela es de origen anglosajón y con él nos referimos a la propuesta de formación que busca el desarrollo del docente y a la vez la mejora de la escuela, desde la misma institución.

El origen de este modelo debe situarse en el modelo de Desarrollo Organizativo en el mundo empresarial como una tecnología educativa que busca el cambio planificado del sistema completo, a fin de generar en las organizaciones, la capacidad de autorenovación que les permita afrontar situaciones cambiantes, como nuevas técnicas, mercados o retos³⁹

El modelo de formación centrada en la escuela también se le conoce con otros términos, como son: "Desarrollo Basado en Centros, Autoevaluación Escolar, Revisión Basada en la Escuela, Desarrollo Curricular Basado en la Escuela, Investigación Acción Colaborativa..."⁴⁰ La formación centrada en la escuela enfatiza aspectos estratégicos, como: el trabajo entre colegas, concibe al maestro como un sujeto que aprende continuamente, que posee conocimientos y creencias, que es capaz de tomar decisiones. Asimismo, asume la formación permanente del docente como un factor de desarrollo individual que se ve reflejado en el aula y en la escuela. Desde este modelo, la formación del docente se transforma y supera aspectos, como:

La verticalidad y unidireccionalidad de las relaciones entre experto y profesores, el papel pasivo de los docentes en su aprendizaje, su

³⁸ *Ibidem*, p. 16.

³⁹ *Ídem*.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 17.

excesivo carácter prescriptivo, su desconexión con la realidad diaria...⁴¹

A continuación, paso a describir, de acuerdo con Granado Alonso⁴², algunas de las características más relevantes de la formación centrada en la escuela:

- El perfeccionamiento. Los profesores, con base en la nueva cultura profesional basada en la colaboración, construyen aprendizajes desde su propia práctica y dentro de su área de trabajo, con la finalidad de transformar su actividad educativa.
- La socialización e interacción en la escuela, el trabajo, en la familia, etc., propicia la obtención de múltiples aprendizajes.
- El apoyo profesional que se brinda a los docentes. Este apoyo puede provenir de un asesor o de los colegas. Permite la retroalimentación, la discusión y el análisis sobre la práctica del profesorado, asimismo de sus teorías y de sus formas de comportamiento.
- Los profesores toman decisiones sobre lo que necesitan para formarse y pueden establecer negociaciones con la institución para hacer valer sus demandas.
- Uno de los aspectos principales de este modelo de formación, es el análisis de la práctica del docente. Análisis y reflexión de tareas que demandan la participación del colectivo de docentes.
- En cuanto a los programas de formación, su desarrollo es desde la institución, se considera que las actividades deben estar centradas en el centro educativo y en las demandas que en él se generan. Se hace énfasis en que la escuela es una organización, donde todos deben participar: los docentes, el director, los alumnos y los padres de familia para el progreso educativo.⁴³

⁴¹ *Ibidem*, p. 20.

⁴² GRANADO Alonso, C. *La formación en centros...*, *op. cit.*, p. 22

⁴³ *Cfr.* GRANADO Alonso, C. *La formación en centros...*, *op. cit.*, pp. 22-30.

1.8 La importancia de crear una nueva cultura profesional

La formación centrada en la escuela demanda una nueva cultura escolar y profesional que supere la cultura del aislamiento y del individualismo que ha privado en la escuela hasta la fecha. Para aclarar más esta idea, precisaremos primero qué entendemos por cultura escolar o cultura de la escuela. Con este concepto nos referimos a “las creencias y convicciones básicas que mantienen los profesores y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento del centro,”⁴⁴ a las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa, así como “a los procesos de enseñanza y de aprendizajes, los sistemas de comunicación y el tipo de colaboración que se produce entre los profesores.”⁴⁵

La cultura que ha predominado en las escuelas es la cultura del aislamiento. El aislamiento del aula permite “a muchos profesores mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias exteriores.”⁴⁶ Sin embargo, no favorece el aprendizaje de los docentes, puesto que no reciben información y críticas que retroalimenten sus conocimientos y saberes. Tampoco les ayuda a asumir riesgos, ni favorece el trabajo colaborativo.

Por ello, es importante crear una nueva cultura que enfatice el trabajo colaborativo en las escuelas. Lo que pretendemos con esta nueva cultura es “conseguir una estructura organizativa que sostenga y apoye el proceso de cambio hacia culturas más colaboradoras y participativas, más respetuosas con la diversidad existente, más abiertas al ambiente exterior y con mayores expectativas hacia el trabajo de los alumnos y hacia el desarrollo profesional.”⁴⁷

⁴⁴ MARCHESSI, Álvaro y Elena Martín. *La calidad de...*, *op. cit.*, p. 133.

⁴⁵ *Ídem.*

⁴⁶ HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1999. p.192.

⁴⁷ *Ídem.*

Hay que transformar la cultura de las escuelas si queremos estimular, fortalecer e implementar el trabajo colaborativo. En este sentido, es importante que la comunidad educativa conozca y se convenza de los beneficios de esta nueva cultura escolar.

En síntesis, hemos visto a largo de este capítulo que la formación es primordial para elevar la calidad de la educación, puesto que requerimos que los docentes en servicio estén actualizados. Con este fin, retomamos una postura que enfatiza el análisis de la práctica del docente. En el capítulo siguiente hablaremos de la formación en la escuela, la cual es posible cuando se trabaja de forma colegiada.

Capítulo 2

El trabajo colegiado en la escuela

Introducción

En este capítulo analizamos el trabajo colegiado como una estrategia que favorece que los maestros continúen su formación a partir del análisis de su práctica, de la confrontación con sus saberes, de sus creencias y de sus prácticas.

2.1 Concepto de trabajo colegiado

El trabajo colegiado tiene un papel significativo en la mejora del trabajo docente y de la escuela en la medida en que favorece el desarrollo de una nueva cultura profesional del docente. Se concibe al trabajo colegiado como una forma de trabajo en la cual los docentes se reúnen para dialogar y para asumir la responsabilidad de la consecución de los objetivos establecidos como valiosos. Gracias al trabajo colegiado pueden compartir conocimientos, brindarse apoyo y ayuda dando lugar a un *profesionalismo interactivo*, donde:

...las decisiones conjuntas de los docentes van más allá de compartir recursos, ideas y otros instrumentos prácticos, y alcanzan a la reflexión crítica sobre el propósito y valor de lo que ellos enseñan y el modo en que lo enseñan; los docentes están comprometidos con normas de mejora sostenida en su escuela; los docentes adquieren una responsabilidad más radical cuando abren las puertas del aula y se comprometen al diálogo, la acción y la evaluación de su trabajo con otros adultos dentro y fuera de la escuela.⁴⁸

Existe colegialidad cuando los profesores sin ningún temor:

...hablan de su práctica profesional, se observan unos a otros en la práctica, trabajan juntos en la planificación, evaluación e investigación de la enseñanza y el aprendizaje y se enseñan unos a otros los que saben acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el liderazgo. A esto,

⁴⁸ FULLAN, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos; Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu, 1996. p. 14.

podríamos añadir: los adultos comparten las comprensiones emocionales y los compromisos de los demás.⁴⁹

La colegialidad implica reconocer que se puede aprender de los otros, ya que los maestros aprenden cuando interactúan con otras personas, como colegas, personal administrativo, autoridades, alumnos, padres de familia. Gracias al trabajo colegiado, hay una retroalimentación en los aprendizajes de los integrantes que conforman el equipo; se establece un compromiso en torno al mejor funcionamiento de la escuela, juntos proponen soluciones, incluso emocionalmente también hay avances, puesto que los docentes expresan sus preocupaciones profesionales y personales. Para el docente es un alivio saber que el otro lo escucha y le puede brindar sugerencias.⁵⁰

El trabajo colegiado supone un trabajo en equipo con profesionales a los que les interesa la realización de objetivos comunes, puesto que reconocen que cada miembro del equipo sólo puede conseguir sus propios objetivos en la medida en que los demás integrantes del grupo alcancen los suyos.

Con relación al trabajo colegiado encontramos términos como: cooperación y colaboración que pueden pasar como sinónimos, incluso hay autores que los manejan de esta forma, sin embargo en este trabajo establecemos diferencias entre dichos términos.

En la cooperación, como lo señala Judith Sachs (1997), “no se discuten y se mantienen límites de cada función y las relaciones de poder, dándose poco aprendizaje mutuo en lo que, en esencia, es un tipo de desarrollo profesional proporcionado por `expertos`, que puede estar más cerca de los intereses de quienes tradicionalmente tiene el saber que de los que no tienen.”⁵¹ Sin embargo, cooperar lo entendemos como un paso para que se dé la colaboración, puesto que en un trabajo en equipo, el cooperar significa participar en una actividad, pero eso no implica que haya un análisis, reflexión y discusión sobre la práctica docente.

⁴⁹ DAY, Christopher. Pasión por enseñar. *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, 2006. pp. 152-153.

⁵⁰ Cfr. LÓPEZ Hernández, Ana. *14 ideas claves...*, op. cit., p. 58.

⁵¹ DAY, Christopher. *Formar docentes...*, op. cit., p. 232.

La colaboración favorece que el trabajo en equipo perdure, puesto que existe un mayor involucramiento por parte del profesorado, ya que se sienten atraídos por los beneficios que origina este trabajo, como: ayuda mutua, mayor reflexión en el análisis de las problemáticas, búsqueda conjunta de soluciones, desarrollo y elaboración de nuevos proyectos, así como continuar en su formación: la colaboración favorece un clima de confianza, asimismo mayor interdependencia entre los docentes.

En este trabajo utilizamos la palabra colaborar, puesto que se acerca más a expresar lo que buscamos en el trabajo colegiado: es decir, un trabajo que reúnan a los docentes, con el que se sientan motivados y comprometidos con el logro de ciertos objetivos comunes que surjan de sus preocupaciones, intereses y necesidades. Por otra parte, el trabajo colegiado favorece la generación de vínculos afectivos entre el grupo que les permitirá ayudarse en su práctica cotidiana.

2.2 Los sujetos y el trabajo colegiado

El trabajo colegiado, como ya lo hemos mencionado anteriormente, es un elemento fundamental de la formación centrada en la escuela. Esta propuesta que privilegia que el docente se forme desde su práctica cotidiana y en su propio centro de trabajo.

Este modelo se apoya en supuestos teóricos que consideran al docente como una persona que tiene conocimientos, saberes y experiencias que ha construido y ha adquirido durante su trayectoria laboral y de vida; esto permite afirmar que su formación no parta de cero. La formación centrada en la escuela retoma dichos saberes con la finalidad de continuar con el enriquecimiento de sus conocimientos tanto prácticos como teóricos, así como los propósitos y expectativas personales del maestro, mismos que se integran en las decisiones que cada uno de los docentes toma con respecto a su formación permanente.

Un supuesto más es la idea de que el centro educativo es un espacio donde el docente continúa con su proceso de formación mediante el

análisis de su práctica; análisis que le permite cuestionar, modificar o reforzar sus concepciones con respecto a su trabajo, así como propiciar la ayuda mutua entre el profesorado, en el desarrollo de su práctica.

Otro supuesto del modelo de formación centrada en la escuela, señala que el cambio se da desde la escuela y no a partir de directrices externas. Si queremos iniciar por un cambio es indispensable que se genera el compromiso de toda la comunidad educativa por ser participes en la propuesta de generar proyectos con la intención de atender las problemáticas que se den desde la escuela.

A continuación, desglosaremos una serie de elementos que ayudan al profesorado a realizar un trabajo colaborativo.

Es importante señalar que el trabajo colegiado exige ir más allá de una simple conversación, aunque esto puede ser el inicio del mismo, pero no se puede quedar simplemente en “plática de pasillo,” porque el trabajo colegiado implica situaciones donde se establecen diálogos, se comparten visiones, objetivos, experiencias, se busca y se brinda ayuda, se generan proyectos en torno a problemáticas que se viven en la escuela o que interesan a los docentes y que mejoran la profesionalidad de los maestros.⁵²

Lo que buscamos con el trabajo colegiado y colaborativo es generar en la institución comunidades de aprendizaje en la medida en que ayuda a crear apoyos entre los integrantes. Asimismo, permite que “se interroguen unos a otros, se cuestionan mutuamente las razones de sus creencias, construyen sus ideas sobre las de los demás y deliberan juntos.”⁵³

La comunidad de aprendizaje es un conjunto de personas que asumen un objetivo común, comparten un discurso, asimismo mantienen un compromiso. En el caso de la escuela, la comunidad está conformada por el director, los docentes, los alumnos, los administradores y por supuesto

⁵² Cfr. DAY, Christopher. *Pasión por enseñar...*, op.cit. p. 153.

⁵³ LÓPEZ Hernández, Ana. *14 ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: GRAÓ, 2007. p. 45.

los padres de familia, sin olvidar a los agentes externos como son: los asesores o facilitadores que ayudan a la mejora de la escuela. Todas estas personas, al interior de la institución, tienen funciones distintas pero comparten objetivos comunes, como son: la mejora de la escuela y favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la comunidad de aprendizaje deben estar presente cinco características fundamentales: como señalan Louis, Kruse y sus colaboradores (1995) “normas y valores compartidos; diálogo reflexivo; práctica compartida; atención centrada en el aprendizaje del alumno e inclusividad.”⁵⁴ La comunidad de aprendizaje supone la colaboración entre los docentes, porque colaborar “es un proceso que puede ayudar a entender la complejidad educativa y dar respuestas mejores a las situaciones problemáticas de la práctica.”⁵⁵ Para que se dé esta unidad en la escuela, es necesario que los docentes estén integrados y trabajen de forma colegiada.

El trabajo colegiado en una comunidad de aprendizaje se da cuando todos los docentes se ven involucrados. El trabajo colegiado sugiere la presencia de elementos como: la reflexión, la participación, el diálogo y el compromiso por parte de los docentes.

2.2.1 La reflexión colegiada

El profesional docente a lo largo de su práctica debe reflexionar sobre su actuar, sus motivaciones, sus creencias, concepciones, así como sobre las consecuencias de su comportamiento docente y de las decisiones que toma.

El docente, como ya vimos, reflexiona sobre sus experiencias, ideas, teorías implícitas, sobre su comportamiento y de las consecuencias del mismo. Esta reflexión se ve enriquecida cuando se realiza en el seno de un grupo donde puede confrontar sus conocimientos, saberes, etc. Esta reflexión le permite reconocer sus errores, así como sus aciertos. Gracias a

⁵⁴ SANTOS Guerra, M. A. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2000. p. 154.

⁵⁵ IMBERNÓN, Francisco. *Diez ideas claves. La formación permanente del profesorado*. p. 76

la reflexión conjunta con otros docentes, está en posibilidad de perfeccionar su práctica.

Christopher Day considera a la reflexión como “una parte esencial del aprendizaje del docente”⁵⁶ al permitirle un conocimiento sobre sí mismo, así como una valoración, un reexamen y crítica sobre su práctica que considera los valores, los contextos donde ejerce la docencia.⁵⁷ Es a partir de la reflexión que el maestro puede tomar decisiones y hacer elecciones favorables sobre su trabajo.

La reflexión en conjunto permite al profesorado continuar con su formación, debido a que lo motiva a construir su conocimiento, asimismo le permite tomar decisiones y poder argumentarlas. La colaboración propicia “el aumento de la capacidad de reflexión que conlleva al convertir a los otros en espejos de la propia práctica.”⁵⁸ El reflexionar de forma colegiada ayuda a visualizar lo que no hemos detectado de manera individual, así como retroalimentar y adquirir nuevas ideas.

La reflexión colegiada permite que el profesorado genere y escuche distintos puntos de vista sobre un tema particular, lo cual le permite integrar a sus esquemas mentales otras formas de vislumbrar la práctica. La reflexión conjunta ayuda a profundizar en temas de interés para el profesorado, debido a que ésta lo lleva a investigar, indagar, cuestionar sobre los problemas que enfrenta en el aula, sobre sus propias creencias y saberes, así como sobre sus dudas y temores que tiene sobre su quehacer cotidiano.

De acuerdo con Schön,⁵⁹ identificamos que los docentes pueden reflexionar en, sobre y en relación a la acción; es decir, hay distintos momentos en que los profesores pueden reflexionar. Por ejemplo, un docente puede estar preparando su clase desde la comodidad de su hogar, buscar en qué libros puede basarse para dar el tema, cómo explicarlo,

⁵⁶ DAY, Christopher. *Pasión por enseñar...*, op. cit., p. 125.

⁵⁷ *Ídem.*

⁵⁸ LÓPEZ Hernández, Ana. *14 ideas claves...*, op. cit., p. 59.

⁵⁹ Cfr. DAY Christopher. *Formar docentes...*, op. cit., p. 44.

cómo evaluarlo. Todo esto implica que el docente pueda pensar qué es lo mejor para el aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reflexionar e incluso comparar esta situación con otras similares.

Durante el proceso de enseñanza, puede pensar qué decisión tomar ante un hecho inesperado. El profesor al momento de dar su clase enfrenta una serie de situaciones, como: que los alumnos no pongan atención, tengan dudas, las actividades no resulten las más adecuadas, etc. Estas situaciones motivan al docente a repensar y modificar su plan de clase, en ese mismo instante. Ya fuera del aula el profesor podrá reflexionar sobre lo que sucedió en su clase, lo bueno, los logros que consiguió, las dificultades que se presentaron, lo cual le permitirá evaluar y pensar en otras soluciones para que no se repitan los mismos problemas. Todo esto implica que el docente realice una reflexión sobre lo que planeó, impartió y evaluó su clase.

Ello implica reflexionar en la acción, sobre la acción y en relación a la acción, conceptos que ya explicamos en el capítulo uno.

A continuación, mencionaremos algunas estrategias que son de utilidad para propiciar la reflexión individual y colegiada del profesorado.

2.2.1.1 Estrategias que favorecen la reflexión colegiada

Day, Imbernón y otros autores, nos señalan algunas estrategias que permiten en lo individual y en lo colectivo llevar a cabo un proceso de reflexión, estas estrategias pueden ser propuestas por un asesor, por el director o cualquier otro que actúe como coordinador o facilitador del trabajo en equipo. Algunas estrategias que pueden ser empleadas para favorecer el proceso de reflexión son:

- Planificación de la clase

La reflexión puede llevarse a cabo antes de su práctica docente en el salón de clases. El maestro reflexiona sobre formas de dar su clase, sobre las posibles alternativas a seguir para facilitar el aprendizaje.

Dicha reflexión lo ayuda a examinar lo que va a realizar en la clase, en la realización de lo planeado. La reflexión incluye los temas que va a enseñar, las dinámicas, las estrategias, los intereses, las necesidades de los alumnos, los ejercicios que va a realizar en clase y por supuesto la evaluación que llevará a cabo para conocer lo que aprendieron los alumnos y la propia autoevaluación de su clase.

- Incidentes Críticos

Otro motivo de reflexión pueden ser los incidentes críticos que han impactado su práctica. Por éstos se entiende a los “acontecimientos indicativos de tendencias, motivos, estructura de patrones y valores subyacentes que se producen en momentos claves de nuestra vida y de nuestro trabajo, y se traducen en cambios personales y profesionales importantes”⁶⁰ Otra definición de estos incidentes críticos, la presenta Keichtermans⁶¹ como “acontecimientos que desafían al ‘yo profesional del maestro’ y previsiblemente influirán en su ‘biografía profesional posterior.”⁶² Analizar estos incidentes críticos le ayudan a conocerse personal y profesionalmente en tanto le permiten cuestionar su comportamiento en situaciones extraordinarias, además de conocer como ha impactado este incidente en su vida profesional.

- Reflexión autobiográfica

Reflexionar sobre la propia biografía es importante, porque permite a los docentes realizar un reexamen sobre su vida personal y profesional, revivir su historia. Day señala que la reflexión sobre la autobiografía es una “ventana a través de la cual se puede remontar hasta los orígenes de las creencias y prácticas, con el fin de revisar sus influencias.”⁶³ Es decir, los docentes realizan una introspección sobre su forma de actuar, sobre los factores que han influido sobre su desempeño, así como sus logros y

⁶⁰ DAY, Christopher. *Pasión por enseñar...*, op. cit., p. 134

⁶¹ *Ídem.*

⁶² *Ídem.*

⁶³ *Ídem.*

triumfos, etc. que han tenido en su carrera docente, para saber que es lo que pueden recuperar para continuar con su formación.

- Investigación acción

La investigación-acción ayuda a reflexionar al profesor sobre su práctica de una forma crítica, lo que le permite indagar sobre los procesos que suceden al interior de la misma.

Con la investigación-acción, “el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa,”⁶⁴ esto le permite enriquecer sus saberes, reconstruir sus conocimientos y por supuesto a transformar sus acciones dentro de la escuela.

La investigación-acción es una tarea a realizar prioritariamente de manera colegiada, ya que permite a los docentes plantear sus dudas y curiosidades que tengan de sus acciones. La investigación-acción permite a los profesores profundizar en temas que son de su interés, ayuda al profesorado a indagar posibles alternativas de solución a problemas que enfrenta en el aula o que se viven en la escuela, para después llevarlos a cabo.

Estas son algunas estrategias que favorecen la reflexión colegiada por parte de los docentes que les ayudan a generar nuevos aprendizajes. Asimismo les invitan a analizar los saberes y conocimientos adquiridos, las experiencias de otros, a recuperar lo valioso de dichas experiencias, así como encontrar solución al problema que les preocupa con la aportación de los puntos de vista de los colegas. La reflexión colegiada no descarta la reflexión individual, ya que ésta seguirá siendo necesaria.

El trabajo colegiado además de la reflexión, demanda la participación, el diálogo y el compromiso.

⁶⁴ IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el...*, op. cit., p. 137.

2.2.2 La participación

El trabajo colegiado requiere involucrar a todos o al menos a la mayor parte de los miembros de la comunidad escolar, de ahí la importancia de estimular la participación.

La participación inicia cuando los docentes tienen el interés por continuar con su formación y por arriesgarse a realizar cosas que mejoren su práctica. La participación se da al reunirse a dialogar, a compartir experiencias, conocimientos, a elaborar proyectos de trabajo a tomar decisiones y al llevar estas a la práctica; en este sentido participar implica convivir entre colegas.

Para que se dé la participación hay que crear un clima de confianza y de respeto, para que el profesorado pueda manifestar sus ideas, opiniones, vivencias, saberes sin miedo a críticas destructivas, sin miedo a exponerse ante otros y sin sentir inseguridad con respecto a lo que ha llevado a cabo en su aula. El respeto y la confianza favorecen que los docentes sientan implicados en el trabajo en equipo.

Por otro lado, la participación exige información e iniciativa por parte del profesorado. Esta información está formada de las vivencias, investigaciones, apuntes, saberes, etc. que han recuperado a lo largo de su profesión como docentes y que les ayudan a tomar decisiones, así como a tener la iniciativa por realizar proyectos educativos; discutir temas que apoyen su práctica docente; analizar problemas que se les presenta en el aula. La participación supone la disposición por pertenecer al equipo, así como llevar a cabo las acciones acordadas. Al participar, el profesor se vuelve un sujeto activo dentro del grupo para intervenir en el proceso de mejora y cambio desde la escuela.⁶⁵

⁶⁵ MARCHESI, Álvaro y Elena Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza, 2000, p. 471.

2.2.3 El diálogo

El diálogo es un tema muy importante a tratar. En estos tiempos de cambio, hay que comenzar por expresar lo que sentimos, lo que pensamos, las cosas que sabemos, así como lo que queremos conocer. El diálogo es mejor si lo realizamos con nuestros colegas, ya que de cierto modo comparten las mismas experiencias y están involucrados en problemas semejantes y en la búsqueda de respuesta a éstos.

El diálogo favorece a los individuos, ya que permite aprender de los otros y con los otros. El diálogo deja de ser una simple conversación para convertirse en un diálogo profesional, en tanto se “conecta con la indagación y con el conocimiento existente.”⁶⁶ Con el diálogo colegiado se pretende que los docentes intercambien sus conocimientos, saberes, experiencias, teorías, etc.; hagan uso de la indagación y de la investigación en conjunto, con la intención de dar mayor sustento a las ideas que surjan al interior del grupo.

El diálogo profesional, como lo nombra Fullan,⁶⁷ favorece que el profesorado examine y reflexione sobre sus ideas, creencias y concepciones; por consiguiente ayuda a construir nuevos conocimientos, estrategias, integra nuevos saberes que han sido proporcionados por los colegas, además hace que el trabajo del docente no sea tan pesado, ya que los maestros cuentan con la ayuda de otros docentes.

2.2.4 El compromiso

El compromiso es otro elemento importante para el trabajo y la reflexión colegiada, porque de nada sirve participar de forma obligada, ya que uno puede estar presente en el trabajo, sin aportar ni querer ayuda de otros colegas.

Por compromiso entendemos mantener interés, dedicación y actuar en consecuencia, para realizar cosas que nos benefician; en este caso el

⁶⁶ FULLAN, Michael y Andy Hargreaves. *La Escuela que...*, *op. cit.*, p.120.

⁶⁷ *Idem.*

compromiso es trabajar con los otros, por el aprendizaje y por la mejora de la escuela.

El compromiso es necesario para el cambio y la mejora.⁶⁸ Para que ésta se pueda dar, el maestro tiene que estar comprometido con él mismo y con los colegas. El compromiso por parte del docente supone que este se preocupe por su formación continua, de seguir aprendiendo y reconocer que en la profesión docente nada está totalmente acabado.

El compromiso es con el cambio y la mejora, debido a que el profesorado debe estar consciente, ya que hay que arriesgarse a desarrollar nuevas formas para trabajar colaborativamente para el desarrollo de proyectos desde la escuela, así como beneficios para la formación, ya que es el primer paso para iniciar con cambios graduales, que con el paso del tiempo se harán más notorios, asimismo repercutirán en el aprendizaje de los alumnos y se reflejará en la mejora de la escuela.

El compromiso es con la calidad de la escuela, el pertenecer a una institución nos hace partícipes y responsables de la búsqueda del cambio y mejora. El compromiso se fortalece en la medida en que autoridades, docentes, alumnos y padres de familia identifican que tienen objetivos comunes en relación con la escuela y la calidad de la educación, objetivos que hacen que se interesen y responsabilicen para realizar acciones que favorezcan a la escuela. Asimismo el compromiso exige que estén abiertos a la búsqueda de nuevas formas de trabajo.

El compromiso también es con el trabajo en equipo, para ello hay que estar convencidos del beneficio de trabajar con y entre los colegas, Esta participación es plena cuando el sujeto voluntariamente decide participar y comprometerse con el cambio y la mejora.

El compromiso que asume un docente, hace que éste se entregue con gusto, con pasión por su trabajo. Sin compromiso no hay mejora.

⁶⁸ *Ibidem*, p.90.

El diálogo y la participación se implican igualmente, ya que la interacción es necesaria en el trabajo colegiado.

2.2.5 La interacción

Sabemos que el trabajar de manera solitaria y aislada no favorece nuestro aprendizaje, puesto que sólo mantenemos nuestra visión de las cosas; sin embargo, cuando compartimos con otras personas nuestro conocimiento, ideas, reflexiones y temores, nuestra visión se amplía; profundizamos sobre los temas o la información que poseemos, se discuten y analizan nuestras acciones e incluso modificamos actitudes que no benefician nuestra acción.

A partir de la interacción con las personas que nos rodean, aprendemos de sus formas de actuar, de hablar, de sus conocimientos, saberes, experiencias y a su vez, ellos aprenden igual de nosotros. Por esta razón el trabajo colegiado es muy importante porque estimula la interacción entre los integrantes.

Podemos definir la interacción como las “actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a un contenido específico o una determinada tarea de aprendizaje.”⁶⁹ La interacción permite intercambios comunicativos cara a cara, así como el diálogo para poder desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros del equipo. Esto supone que los maestros adquieran un compromiso personal unos con otros, en torno a sus objetivos comunes⁷⁰ con la intención de favorecer su enriquecimiento personal y profesional.

La participación e interacción son vitales para descubrir nuestra voz interior, para desarrollarla y actuar en consecuencia,⁷¹ al estar en contacto con otros colegas. En un clima de escucha y respeto podemos encontrar apoyo en la búsqueda de soluciones, respaldo emocional en los momentos

⁶⁹ COLOMINA, Rosa, y et.al. “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula”. En: COLL, Cesar (compilador). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación Escolar*. España: Alianza, 2001. p. 446.

⁷⁰ Cfr. LÓPEZ Hernández, Ana. *14 ideas claves...*, op. cit., p. 21.

⁷¹ Cfr. *Ibid.*, p. 114.

de duda o malestar, asimismo nos permite tener un conocimiento sobre uno mismo y ya no se está en la soledad.⁷²

También hay que resaltar que el grado de interacción que se dé entre el grupo, genera una mayor interdependencia, lo cual ayuda a fortalecer los lazos de unión en el equipo y un mayor compromiso. El grado de interacción dependerá de las circunstancias en que se dé la conformación del grupo. Si el trabajo en equipo es obligado, es fácil pensar que la colaboración probablemente sea escasa y sólo temporal. Lo importante es buscar, propiciar y estimular que los docentes se interesen por formar verdaderos grupos colaborativos en donde encuentren ayuda y apoyo.

2.3 Los beneficios del trabajo colegiado

El trabajo colegiado ofrece una serie de ventajas. Entre las más importantes podemos citar:

- Genera un mayor compromiso, por parte de los docentes, con la mejora de su práctica y de la vida en la escuela. Este compromiso comienza a gestarse a partir de que los docentes hacen explícitos sus objetivos y necesidades.
- Impulsa la participación de la mayoría de los integrantes de la comunidad escolar tanto docentes como directivos, padres de familia y por supuesto, los alumnos para asegurar la mejora de la educación.
- Propicia una cultura de formación y colaboración, que ayuda a cambiar las costumbres, comportamientos, valores, creencias y normas que han estado asociadas con la cultura del aislamiento.
- Favorece la formación permanente del docente.
- Favorece el mejoramiento de la práctica del profesorado.
- Da lugar a una comunidad de aprendizaje.

⁷² Cfr. FULLAN, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que...*, op. cit., p. 90.

- Propicia el desarrollo de una nueva cultura profesional.⁷³

2.4 Riesgos del trabajo colegiado

Hasta este momento hemos manejado una serie de ideas a favor del trabajo colegiado, sin embargo falta plantear que existen situaciones que amenazan o atentan contra un verdadero trabajo colegiado. Sabemos que para conformar un trabajo colaborativo y colegiado no basta sólo con reunirse, pues en muchos casos esta forma de pensar ha generado que en las escuelas se den cierto tipo de trabajo en equipo, que no garantiza el aprendizaje del profesorado y la mejora de las escuelas. Por ello nos enfocamos a exponer los tipos de colaboración y colegialidad que no favorecen el aprendizaje, ni la formación del profesorado. Estos son: colaboración cómoda, colegialidad artificial y la balcanización.

2.4.1 Colaboración cómoda

La colaboración cómoda atiende las cuestiones inmediatas, sólo favorece el desarrollo de actividades de corto plazo, además de que no demanda un análisis e indagación crítica sobre la práctica.⁷⁴

Es un trabajo conjunto que queda disfrazado de cooperación, puesto que el profesorado se puede reunir para planear situaciones concretas, como: la planeación de festivales escolares, no hacer análisis, no cuestiona, sólo se reúnen y posiblemente estén de acuerdo con las acciones realizadas, se trata de un trabajo en equipo pero se mantiene una actitud pasiva ante el trabajo.

2.4.2 Colegialidad artificial

Esta colegialidad surge a partir de una imposición administrativa,⁷⁵ al ser impuesta, ocasiona que se establezcan tiempos y lugares fijos,⁷⁶ lo cual

⁷³ LÓPEZ Hernández, Ana. *14 ideas claves...*, op. cit., pp. 53-59.

⁷⁴ Cfr. DAY, Christopher. *Formar docentes...*, op. cit., p. 107.

⁷⁵ Cfr, *Ibid.*, p. 108

⁷⁶ HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura...*, op. cit., p. 221.

significa que es obligación de los docentes asistir a estas reuniones, mismas que están controladas por el director.

Los períodos que se les brinda a los docentes para trabajar en equipo son muy cortos, ya que la administración no considera las condiciones y tiempos de los profesores, hay que cumplir con normas impuestas por agentes externos y que muchas veces están descontextualizadas.⁷⁷ Esta situación origina, en el profesor, malestar en vez de ayuda. Los docentes sólo se reúnen por cumplir, ello ocasiona que no se dé, en la mayoría de casos, un aprendizaje por parte de los maestros, porque los mismos docentes no se sienten comprometidos con el trabajo en equipo, sólo ocupan el tiempo para atender las tareas pendientes establecidas.

La colegialidad artificial difícilmente ayuda al profesorado, pero lo más grave es que el tiempo destinado a este trabajo, no es ocupado debidamente para los objetivos a alcanzar; el aprendizaje de los docentes, la reflexión, la ayuda, la confrontación de ideas, la realización de proyectos, etc., sino para realizar planeaciones controladas por órdenes superiores. Por otra parte, atenta contra la profesionalidad de los docentes, ya que las autoridades educativas disponen qué acciones deben realizar en el trabajo de equipo, sin que los maestros puedan abordar cuestiones acordes a sus necesidades o sobre lo que les interesa saber. En consecuencia, sus beneficios en relación a la escuela, si los tiene, son limitados.

2.4.3 Balcanización

La balcanización consiste en trabajar en subgrupos o pequeños grupos. Los subgrupos se forman de acuerdo con grados, materias y áreas en común. Estos subgrupos tienen escaso contacto entre sí y generalmente rivalizan por recursos o privilegios.

⁷⁷ Cfr. *Ibid.*, p. 226.

La balcanización, de acuerdo con Hargreaves,⁷⁸ presenta cuatro características:

Permeabilidad reducida. Los docentes se mantienen en su propio subgrupo, es muy difícil que un profesor pertenezca a dos grupos. El aprendizaje no es el mismo entre los grupos, ya que como están aislados, no existe comunicación entre ellos, en consecuencia no hay cambio ni mejora.

Permanencia duradera. En relación con lo anterior, los docentes suelen pertenecer a un mismo grupo por mucho tiempo. Lo que significa que existe una lealtad hacia el grupo, no hacia la comunidad en su totalidad.

Identificación personal. Los maestros se agrupan de acuerdo con las materias o áreas que imparten, grados en que laboran o por su formación, esto conlleva a crear una identidad de cada grupo, sin embargo, esta identificación reduce la capacidad de empatía y colaboración con otros.

Carácter político. En la balcanización también se dan competencias entre los grupos, puesto que cada grupo tiene sus propios intereses, lo cual motiva a reunirse para lograr ciertos fines, como: mejores recursos de su grupo y no de la comunidad.⁷⁹

La balcanización separa a la comunidad, pues no existe comunicación, ni diálogo entre los subgrupos, no hay análisis de la práctica, mucho menos el compartir experiencias, ideas, conocimientos que enriquezcan la profesionalidad de los docentes.

La colaboración cómoda, la colegialidad artificial y la balcanización no favorecen, ni ayudan al aprendizaje de los docentes, puesto que no permiten compartir experiencias, ideas, conocimientos, tampoco la reflexión y análisis de la práctica educativa, ni a la búsqueda de soluciones para las problemáticas que enfrenta el profesorado en la escuela. Sin embargo, pueden ser el puente para encaminar a los maestros hacia un

⁷⁸ Cfr. *Ibid.*, p. 237.

⁷⁹ Cfr. *Ibid.*, pp. 237-238.

trabajo colaborativo,⁸⁰ donde exista el diálogo, el compromiso, una interdependencia entre los docentes, que los apoye en su formación.

En resumen, el trabajo colegiado favorece el desarrollo personal y profesional del profesorado, puesto que el sujeto al trabajar con otros, es más probable que se sienta estimulado a confrontar ideas, saberes, compartir experiencias y actuar para el perfeccionamiento de la práctica docente. Sin embargo, necesitamos como impulsarlo, facilitarlo e implementarlo en las escuelas sin caer en una colegialidad artificial, cómoda o balcanizada. En el siguiente capítulo abordaremos la imagen del director como un promotor del trabajo colegiado.

⁸⁰ Cfr. DAY, Christopher. *Formar docentes...*, *op. cit.*, p. 109.

Capítulo 3

El director como promotor del trabajo colegiado

Introducción

En este capítulo abordaremos el estudio de la gestión escolar, en tanto puede favorecer el trabajo colegiado. De manera especial centraremos la atención en el papel del director como líder de la escuela, concebida ésta como una comunidad de aprendizaje.

3.1 La gestión escolar

Actualmente existen aportes de diferentes investigaciones que nos llevan a reconceptualizar el término de gestión. Dichos aportes sugieren que la eficacia de la gestión depende de que sea usada como un elemento prioritario de la planificación de la educación y no sólo con fines de control;⁸¹ en este sentido no sólo debe centrarse en el aspecto administrativo, como tradicionalmente se ha hecho, sino que tiene que contemplar otros aspectos que han sido descuidados, como: el aprendizaje en la escuela, la mejora de la calidad de la educación, entre otros.

Iniciaremos por precisar que la gestión es “el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan”.⁸² En relación a ella, nos interesa indagar qué tipo de gestión ayuda a promover el trabajo colegiado y lograr mayores beneficios para la escuela y la comunidad educativa en su conjunto.

Con esta intención, comenzaremos por especificar las características de la gestión. De entrada conviene señalar que existen distintos tipos de gestión; Nano de Mello⁸³ identifica básicamente dos tipos: tradicional y participativa.

⁸¹ Cfr. NAMO de Mello, Guiomar. *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, SEP; México, p. 93.

⁸² FIERRO, Cecilia. *Transformando la práctica educativa*. Paidós. p. 23.

⁸³ NAMO de Mello, Guiomar. *Nuevas propuestas...*, *op. cit.*, p. 91-93.

La gestión tradicional

La gestión tradicional es aquella que concede mayor relevancia a los por datos cuantitativos para conocer la eficiencia de la escuela. Bajo este tipo de gestión, existe “abuso de los procedimientos estadísticos, en las correlaciones pero un casi nulo análisis de la interpretación de los resultados de esos aspectos cuantitativos”⁸⁴ La gestión se centra en llenar formularios, registrar datos, rendir informes, además de hacer gráficas sobre aspectos como la asistencia, la deserción, la reprobación, etc.; pero no indaga las causas de los problemas presentes en la escuela, ni busca superar el problema en cuestión. Su atención se centra en el aspecto administrativo.

La gestión participativa

La gestión participativa a diferencia de la gestión tradicional, busca la retroalimentación con el apoyo de datos tanto de aspectos cuantitativos como cualitativos; su prioridad no es medir resultados, sino favorecer la planificación de acciones que conlleve a una mejora de la escuela. Este tipo de gestión permite que el profesorado participe en la toma de decisiones, que contribuya a proponer y realizar proyectos con base en las necesidades que detecta. Es decir, permite que se involucre la comunidad educativa en la construcción de la mejora de la escuela, por lo que, el director tiene mayor apoyo del profesorado.

La gestión participativa se caracteriza por favorecer la simplificación, flexibilidad, innovación, comunicación telemática y mediática, asimismo contribuye a aumentar la productividad y la capacidad de riesgo en la toma de decisiones, reduce la resistencia al cambio y tiende a generar un clima de trabajo que beneficie la mejora de la escuela, así como la formación del profesorado.⁸⁵

A continuación explicaremos los siete componentes de esta nueva forma de gestión. El liderazgo y el clima de trabajo los trataremos de forma

⁸⁴ *Ibidem*, p. 92

⁸⁵ *Ibidem*, pp. 94-97.

independiente, dado su papel clave para mantener e implementar condiciones institucionales que estimulen el trabajo colegiado.

- **Simplificación.** Tiene como objetivo evitar el abuso de los procedimientos administrativos y de trámites burocráticos, que obstaculiza la solución a las problemáticas que se presentan al interior de la escuela. Aunque, como cita Fullan "...los recursos burocráticos no son necesariamente dañinos. También se pueden usar para facilitar y apoyar nuestros esfuerzos de mejora."⁸⁶ Puesto que permiten verificar, por ejemplo qué objetivos se han logrado, así como qué proyectos han funcionado.

Con la planificación, en lugar de hacer trámites engorrosos, pesados que generan tiempo perdido, se busca generar oportunidades de trabajo en beneficio de la calidad de la educación, la mejora de la escuela y de la formación de los docentes. En este sentido, el director puede diseñar una serie de estrategias que le permitan reducir las cargas de trabajo administrativo a los docentes, para que aprovechen los tiempos libres para reunirse y buscar soluciones a las problemáticas a las que se enfrentan en el aula.

- **Flexibilidad.** Necesitamos una gestión que se adapte a los cambios y a las necesidades de la sociedad y en particular a las del alumnado y del profesorado. Por lo que hay que proyectar un trabajo en conjunto, que se caracterice por su capacidad de adaptabilidad al entorno y oportunidad para responder a las situaciones no previstas⁸⁷ y ayude a crear nuevos proyectos para la mejora de la escuela.

- **Innovación.** En un mundo en constante cambio es importante ser creativos, tener el carácter para implementar y buscar formas nuevas que favorezcan la educación. El director y la planta docente tienen que hacer frente a los nuevos retos que la sociedad demanda, sin perder de vista las necesidades de la propia escuela. En función de ello, el director y los

⁸⁶ Fullan Michael y Andy Hargreaves. *La Escuela que...*, *op. cit.*, p. 157.

⁸⁷ *Cfr.* NAMO de Mello, Guiomar. *Nuevas propuestas...*, *op. cit.*, p. 94.

maestros tienen la facultad de innovar con el uso de los recursos disponibles para cubrir estas demandas.

- **La comunicación telemática y mediática:** La asociamos con las nuevas tecnologías que permiten a los profesores acercarse a las escuelas para compartir, reflexionar, discutir y analizar las situaciones educativas que se viven en ellas. Es necesario empezar a crear redes que faciliten el intercambio de ideas, no sólo con la propia comunidad, sino con otras instituciones, lo que posibilitará la formación del profesorado y la búsqueda de las mejores opciones en beneficio de la comunidad educativa.

- **La meritocracia** hace referencia a que el personal docente debe ser elegido con mucho cuidado; los docentes tienen que merecer su puesto de trabajo y por ello deben pasar por una selección exhaustiva. Dicha selección contribuirá a tener personas que se sientan comprometidas con el cambio y que sean capaces de asumir riesgos.

- **La productividad,** hace énfasis en la necesidad de evitar problemas como: la deserción, la reprobación, la inasistencia de algunos profesores, etc. Hay que desarrollar estrategias que eviten estas problemáticas, que beneficien la educación de los alumnos, la formación del profesorado, la evaluación cualitativa, etc.

- **Capacidad de riesgo en la toma de decisiones.** El director y la comunidad escolar deben asumir riesgos al momento de decidir, aceptar que no siempre se va a ganar, pero deben perder el miedo a tomar decisiones. Al frente de las escuelas se requiere personas propositivas para implementar estrategias que ayuden a generar cambios para la mejora de la misma.⁸⁸

La gestión participativa toma en cuenta a los maestros, se trata de una gestión colegiada y no jerárquica. La gestión deja de ser un mero aspecto mecánico y administrativo donde el director sólo ordena y los maestros llevan a cabo acciones impuestas de forma arbitraria; esto ya no debe ser así, por el contrario, es necesario hacer partícipes a todos los actores de la

⁸⁸ Cfr. *Ibid.*, pp. 94-96.

escuela, en la realización de proyectos que contemplen objetivos comunes, así como la satisfacción de las necesidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

3.1.1 La gestión pedagógica

Al identificar los tipos de gestión y al enfatizar la importancia del papel del director, lo hemos hecho con la intención de destacar una gestión pedagógica y no sólo administrativa, por parte del director, como fue dominante en años pasados.

La gestión pedagógica es un tema que nos interesa incluir en este capítulo, dado que deseamos destacar la visión del director como promotor del trabajo colegiado. Por ello, señalamos que la gestión tradicionalmente ha priorizado el aspecto administrativo, puesto que ha centrado su interés en aspectos formales, como: llenar formularios, elaborar estadísticas sobre la oferta y la demanda, reprobación, deserción, etc. y ha descuidado a las personas y su aprendizaje e incluso a los proyectos que se pueden generar desde la experiencia del profesorado.

La gestión pedagógica, según Marchessi,⁸⁹ privilegia los siguientes puntos:

- Se orienta tanto al aprendizaje de los alumnos como a las demandas de los profesores.
- La educación como servicio. La gestión debe estar preparada para satisfacer los aspectos que demanda la sociedad, así como considerar a las personas, como clientes y ciudadanos. No debe descuidar la atención tanto al lado individual y como al colectivo de los profesores, alumnos y padres de familia.⁹⁰
- Considerar la estructura formal y organizativa, el mundo cultural e informal de los valores y por supuesto las relaciones interpersonales entre los miembros de la institución.

⁸⁹ MARCHESSI, Álvaro y Elena Martín. *Calidad de la...*, op. cit., pp. 177-178.

⁹⁰ Fuente

- Retomar la formación docente, así como el aprendizaje de los alumnos buscando cubrir los intereses y necesidades de los miembros de la institución.
- Incluye al profesorado y a todos los miembros de la escuela, en la toma de decisiones, asimismo fomenta una cultura de colaboración, ya que ésta permite garantizar mayores beneficios a la escuela.
- Propicia la participación de todos los integrantes; aunque no abandone la organización jerárquica, si puede generar trabajo de equipo para el desarrollo de proyectos.
- Conlleva una nueva concepción de director que ejerce un liderazgo democrático, para apoyar al profesorado y dirigir el cambio.
- Promueve una evaluación permanente que ayude a reorientar las propuestas de soluciones para el beneficio de la escuela y de todos sus integrantes. Aprovecha las evaluaciones externas, así como los datos estadísticos recabados para completar la información que tienen el director y los profesores⁹¹ para mejorar las prácticas educativas y docentes.

3.2 El director como líder

El director es un factor fundamental en la gestión institucional, tradicionalmente ha sido él, quien ha tomado las decisiones sobre la escuela y los que a ella asisten. Sin embargo, actualmente la visión del director tiende a cambiar, pasando de ser un administrador a un sujeto que asume su gestión de manera democrática, dando lugar a la participación de los miembros de la comunidad, en la identificación de los problemas que afectan a la escuela y en la toma de decisiones; acciones que resultan en beneficio de la escuela al comprometer a la mayor parte de la comunidad en la resolución de los problemas que la afectan. Esta nueva

⁹¹ Cfr. *Ibid.*, p.177-178.

gestión también favorece el análisis del comportamiento docente, contribuyendo con ello a su formación.⁹²

En el modelo de formación centrada en la escuela, el director juega un papel importante al ser capaz de “construir, sostener, conservar y comunicar la cultura de la escuela.”⁹³ es una persona que establece una comunicación abierta con su planta docente con la finalidad de conocer las necesidades que tiene el profesorado y la propia escuela.

Para poder asumir el papel de líder de la comunidad, es necesario que el director tome conciencia de su estilo de dirección, de las concepciones que orienta su papel como son: la concepción de escuela, de docente y de su función; de enseñanza y de aprendizaje, entre otras, ya que sino es consciente de su forma de actuar difícilmente podrá modificar y mejorar su gestión.

3.2.1 Estilos del director

La actuación del director varía dependiendo del estilo que adopte. Una clasificación de las formas de actuar del director es, según Hughes, la tradicional y la innovadora.⁹⁴

- *El papel tradicional del director*

Desde la perspectiva tradicional, el papel del director se caracteriza por la atención brindada a la enseñanza y una relación pastoral con los miembros de la institución y alumnos. El director se encuentra interesado por la enseñanza, pero considera que sólo él sabe como realizar el trabajo de enseñar por lo que espera que se lleven a cabo las tareas docentes como él dice. La relación que mantiene con los profesores es superficial, él decide lo que hay que hacer y los maestros sólo realizan lo que él indica.

⁹² *Ibidem*, p. 179.

⁹³ DAY, Christopher. *Pasión por enseñar...*, op. cit., p. 162.

⁹⁴ TEJADO, José. “La gestión del cambio; el papel de los directivos ante la innovación”, en *Los agentes de la innovación en los centros educativos (Profesores, directivos y asesores)*. Madrid: Aljibe, 1990, pp. 112-113.

Bajo este papel, el director no propicia el trabajo colegiado porque no mantiene una buena comunicación con los profesores, lo cual no motiva, ni propicia el trabajo colectivo. Los profesores por otro lado, no tienen para que reunirse, ya que todas las decisiones las toma el director y por lo tanto, sólo se dedican a su clase y cuestiones que les demande el director.⁹⁵

- *El papel innovador del director*

En este estilo, el director da más apertura a la influencia externa, propicia que los miembros de la institución se comprometan con nuevas ideas y medios para mejorar la calidad de la educación; asimismo abre más espacios para reunirse con los docentes con la intención de tomar decisiones colegiadas ante las problemáticas detectadas. Le interesa oír a los maestros, escuchar sus propuestas, promover su participación, por tanto es claro que tiene una actitud favorable hacia las propuestas innovadoras, generadas al interior de la escuela.

Por su parte, Neverman,⁹⁶ presenta otra clasificación de los estilos de dirección, en la cual identifica cuatro estilos, que nos dan más claridad porque amplía las características importantes a considerar.⁹⁷

- *El autoritario –burocrático*

El director toma decisiones sin considerar al profesorado, es decir no escucha las opiniones o posibles sugerencias que los docentes pueden hacer para que se logre una mejora en la escuela, lo que dificulta el cambio y que los docentes se involucren en el proyecto institucional.

- *El consultivo*

El director mantiene el poder en la toma de decisiones, sin embargo consulta a otros agentes educativos para normar su criterio; estos agentes

⁹⁵ *Ibidem*, p.112.

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 112-113.

⁹⁷ Es necesario aclarar que estos estilos no son absolutos, ya que otros teóricos sobre estos temas han realizado otras tipologías de los estilos del director.

pueden ser asesores y docentes con quienes de manera singular busca establecer acuerdos.

- *El colegiado*

Aquí el director y los actores que conforman la escuela comparten la autoridad; el director actúa como un ejecutivo, favorece que los profesores, los alumnos y padres de familia expresen su opinión. El ejecutivo dirige la empresa pero no por eso impone lo que se debe hacer, sino que realiza reuniones para escuchar las sugerencias de otras personas para llegar a un acuerdo.

En este caso del director escucha al profesorado, atiende sus necesidades, problemas y sus propuestas de alternativas de solución a éstos; propone el análisis de las opciones generadas para solucionar los problemas, con la finalidad de que juntos lleven a cabo el proyecto de mejora. Con este estilo los docentes se sienten involucrados y comprometidos para realizar las acciones que se acordaron, porque éstas son discutidas y acordadas por todos.

- *El participativo*

En el estilo participativo, la autoridad se comparte con los miembros de la escuela, al igual que con los padres de familia. El director comparte su autoridad con la comunidad escolar. Escucha propuestas y somete a discusión con el profesorado proyectos de acción e incluso incluye a los alumnos y padres de familia cuando se trata de acordar acciones concretas.

Este estilo guarda semejanza con el anterior, la diferencia está en que aunque promueve la participación e involucra al profesorado en las decisiones, falta integrarlos en un equipo colaborativo donde se discutan, analicen y evalúen los proyectos para decidir que acciones tomar, con la

intención de que toda la comunidad educativa esté involucrada en el proceso para la mejora de la escuela.⁹⁸

Una clasificación más de los estilos de gestión, la encontramos en la obra de Marchessi, donde distingue cuatro estilos: el estilo interpersonal, el administrativo, el político-antagónico y el político-autoritario.⁹⁹ Brevemente explicaremos cada uno de ellos.

- El estilo administrativo

En este estilo, el director busca mantener una organización como la de las empresas, establece una estructura clara para tomar decisiones, hace uso de reuniones pero éstas tienen la particularidad de no ser espontáneos y constantes, pues son controladas por la autoridad y los acuerdos a los que se llegan quedan por escrito. El director establece funciones y responsabilidades; las reuniones en realidad son para conocer las acciones que se han de realizar.

- El estilo interpersonal.

El director mantiene una buena relación con el profesorado, lo que favorece una buena comunicación entre ellos. El problema de este estilo, es que el director ocupa el mayor tiempo en mantener las buenas relaciones entre él y el profesorado, pero no aprovecha esta situación para impulsar acciones que contribuyan a superar las situaciones problemáticas que afectan a la escuela.

- El estilo antagónico-político

El director parte de los objetivos y metas para buscar soluciones a las problemáticas que se les presenta. Pero a diferencia de los anteriores estilos, el director “sabe como plantear sus propuestas, cómo convencer y establecer alianzas”¹⁰⁰ lo cual, motiva al profesorado para potencializar el cambio y la mejora de la escuela; asimismo el director puede oponerse a

⁹⁸ Cfr. TEJADO Fernández, José. “La gestión del cambio...,” *op. cit.*, p. 113.

⁹⁹ Cfr. MARCHESSI, Álvaro y Elena Martín. *Calidad de la...*, *op. cit.*, p. 183-184.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 184.

situaciones que de cierto modo no le convienen a la escuela, es decir, es un gran negociador.

- El estilo político-autoritario

Por último, en este estilo el director impone las reglas del juego, puesto que no acepta las opiniones o soluciones alternas. Él es quien decide que se va a hacer motivado por continuar con la estabilidad, sin asumir riesgos o buscar cambios benéficos para la institución.

Los estilos de director que nos parecen más pertinentes para favorecer el trabajo colegiado y la mejora de la escuela, es el innovador, el colegiado, el político-antagónico y el participativo¹⁰¹, los cuales plantean una nueva concepción de director, donde éste se encuentra dispuesto a escuchar, negociar y dirigir propuestas de acción, de mejora y de apoyo de los maestros desde la escuela, con la intención de favorecer el cambio, que fomenta la formación de los docentes, que busca la mejora de la escuela.

3.2.2 Liderazgo

Como bien lo señala Ana López Hernández, el trabajo en equipo se debe promover desde la dirección, ya que de él depende en buena medida, que el profesor tome la decisión de trabajar en conjunto con otros maestros o continuar trabajando de manera solitaria.¹⁰² El director debe de fomentar la cultura del trabajo colaborativo y a su vez ser partícipe de la misma.

El director logra la participación al ser un líder que considera importante la formación del profesorado y por supuesto al llevar a cabo acciones que impulsen la colaboración entre los maestros.

Debemos de identificar qué tipo de liderazgo nos interesa que ejerza el director, por ello, centramos la atención en el mismo, el cual está íntimamente ligado a los estilos de dirección. A continuación presentaremos diversas clasificaciones sobre los estilos de liderazgo.

¹⁰¹ Los estilos del director no se dan por separado, en ocasiones los estilos pueden estar combinados.

¹⁰² Cfr. LÓPEZ Hernández, Ana. *14 ideas claves...*, op. cit., p.153.

Según Bernard M. Bass,¹⁰³ podemos observar dos tipos de liderazgo: el transaccional y el transformacional.

Liderazgo transaccional.

Este tipo de liderazgo, lo llevan a cabo la mayoría de directores que adoptan un enfoque tradicional. El director cuando lleva a cabo este liderazgo, primero identifica qué exigencias debe cumplir el profesorado, para alcanzar ciertos resultados, pero para que lleguen a la meta puede hacer uso de refuerzos o castigos.¹⁰⁴ Esto significa que el director puede presionar a los profesores para que realicen su trabajo, sin embargo ello no garantiza que el profesorado reciba una retroalimentación personal y profesional y mucho menos que trabajen colaborativamente a favor de la mejora escolar.¹⁰⁵

Liderazgo transformacional

Este liderazgo, a diferencia del anterior, busca no sólo resolver problemas técnicos, sino crear entre la comunidad el convencimiento de que para que existan cambios se requiere mantener un compromiso y ser constantes, ya que el cambio supone un proceso de construcción, es decir, hay que trabajar para la mejora de la escuela. Los directores buscan soluciones con ayuda de los profesores y en función de ello, procuran un clima institucional que favorezca el trabajo colegiado.¹⁰⁶

El director tiene en cuenta los intereses del grupo, por medio del diálogo constante, por otro lado, motiva a los integrantes para que se sientan comprometidos con el proyecto escolar.

Otra clasificación de los diversos tipos de liderazgo, nos los presenta Cristina Granados, los cuales son: El liderazgo autocrático, el liderazgo

¹⁰³ Cfr. M. Bass, Bernard. "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar." en PASCUAL, Roberto (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. España: Narcea, p. 29-31

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 29.

¹⁰⁵ Cfr. *Ibid.*, p. 29.

¹⁰⁶ Cfr. *Ibid.*, p. 30.

democrático y el liderazgo *laissez faire*,¹⁰⁷ a continuación explicaremos cada uno de ellos.

Liderazgo Autocrático

Este tipo de liderazgo se refiere a que las decisiones se adoptan de manera unilateral, puesto que el único que decide es el director. Por otro lado, los profesores adoptan una actitud pasiva y sumisa ante las decisiones impuestas por el director. Esta situación genera un clima de enfrentamiento y oposición, lo que causa descontento entre el profesorado, en consecuencia, este liderazgo no favorece al trabajo colegiado.

Liderazgo democrático

El director delega responsabilidades con la finalidad de involucrar al profesorado en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de lo acordado, lo que permite que se genere un trabajo colaborativo, en este sentido podemos decir que el director es consciente de la conveniencia de que las decisiones surjan del consenso y negociación con los docentes.

Liderazgo laissez faire

En este caso, en realidad no se puede hablar propiamente de un liderazgo porque la dirección suele dejar de hacer propuestas para beneficio de la escuela, lo que genera indiferencia hacia el cambio. Si bien por parte del director no hay imposiciones tampoco propone un rumbo o meta a alcanzar. La falta de propuestas al interior de la comunidad provoca acciones individuales con escasas posibilidades de lograr alguna mejora.

De las diversas clasificaciones de los estilos de liderazgo, rescatamos el liderazgo transformacional y liderazgo democrático; los cuales se distinguen porque el líder actúa de acuerdo a los siguientes principios:

- Tiene la responsabilidad de no perder nunca el control sobre el futuro (a medio y largo plazo) del centro que dirige.

¹⁰⁷ Cfr. GRANADO Alonso, María Cristina. *La formación en centros...*, op. cit., p. 202.

- Impulsa el cambio y sabe cómo dirigirlo.
- No usa su poder de forma arbitraria, puesto que retoma las opiniones del profesorado para tomar decisiones en torno a la escuela.
- Se gana el respeto de los demás.
- Tiene la capacidad de asumir riesgos.
- Lucha por la creación de una situación profesional gratificante para todos.
- Busca satisfacer las demandas de los miembros de la comunidad educativa.
- Crea un clima positivo entre los integrantes del equipo y apoya la creación de condiciones para el trabajo colaborativo.
- Está dispuesto a dialogar con todos los profesores.
- Reconoce que para alcanzar las metas profesionales se necesita la ayuda de los otros.
- Acompaña al profesorado en su formación profesional.
- Tiene la capacidad de motivar e involucrar al profesorado en los proyectos de cambio que se generen en la escuela.
- Tiene la capacidad para resolver conflictos, este punto es importante porque los conflictos si son bien orientados, constituyen una fuente primordial de aprendizaje.
- Tiene confianza en el profesorado y ello a su vez favorece que éste se arriesgue y no se limite, asimismo evita sentir miedos y dudas sobre el trabajo a desempeñar.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Cfr. BARRAZA, Lourdes y et. al. *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea, 2005, pp. 139-144.

Como puede percibirse, estas características son propias de un director que se preocupa por la mejora de la escuela, que tiene un compromiso con la institución y con los profesores.

3.3. Acciones del director a favor del trabajo colegiado

El director puede impulsar algunas acciones para estimular el trabajo colegiado, López Hernández¹⁰⁹ recomienda las siguientes:

- ❖ Impulsar y sostener el trabajo en equipo de los docentes para que apoye la formación del profesorado y beneficie a la escuela.

El director como líder de líderes¹¹⁰ debe saber como manejar el trabajo en equipo, sin que éste sea impuesto.

- ❖ Potenciar la colaboración entre el profesorado, sin perder de vista la individualidad de cada persona, puesto que ambas se complementan

La colaboración favorece el aprendizaje de los docentes, pero ello no significa dejar a un lado la individualidad de la persona, puesto que hay que aprovechar competencias individuales. El director y los maestros deben tener la aptitud para saber cuando hay que trabajar en equipo y cuando apoyar el trabajo individual.

- ❖ Promover el desarrollo de objetivos comunes, así como el diseño y desarrollo de proyectos que impulsen la mejora de la escuela; así como las prácticas de los docentes.

Es primordial que el director tenga claro cuáles son los objetivos que le interesan promover en beneficio de la escuela, del profesorado y del alumnado con el fin de poder comunicarlos y hacer que los docentes se convenzan de la bondad de los mismos y se involucren en su logro.

¹⁰⁹ Cfr. LÓPEZ Hernández, Ana. *14 ideas claves...*, op. cit., pp. 153-159

¹¹⁰ Fullan Michael y Andy Hargreaves. *La Escuela que...*, op. cit., p. 153.

❖ Potenciar relaciones personales positivas entre el profesorado

Un clima de confianza posibilita relaciones afectivas duraderas; en este sentido el director debe brindar confianza al profesorado y establecer momentos para convivir, para dialogar e intercambiar ideas entre los profesores, el director y en general entre todos los miembros de la comunidad escolar.

❖ Propiciar la comunicación de temas de carácter personal.

El director debe propiciar que los maestros expresen sus ideas, saberes y vivencias; es necesario que haya en la escuela un espacio para hablar sobre temas de este tipo y no solamente cuestiones curriculares con el fin de enriquecer el aprendizaje a través de las experiencias y saberes que han vivido el profesorado.

❖ Establecer medidas organizativas como asignar espacios para llevar a cabo el trabajo colaborativo

El director debe brindar espacio para las reuniones; el cual debe contar con un mobiliario, materiales didácticos o recursos, etc. que les haga a los docentes agradable el momento de trabajo en equipo.

❖ Ofrecer condiciones de tiempo para que se lleve a cabo el trabajo colegiado.

El director debe respetar los tiempos de los profesores, puesto que conocemos que algunos maestros tienen compromisos laborales con otras escuelas.

Los maestros que laboran en una escuela no tienen todos un mismo horario, en ocasiones los maestros trabajan doble turno y en distintas escuelas; por ello, el director debe considerar las situaciones personales y profesionales de los docentes y prever horarios que posibiliten al profesorado asistir; de esta forma habrá mayores probabilidades de llevar

un trabajo colaborativo sin ocasionar problemas de tiempo en las actividades de los profesores.¹¹¹

3.4. Clima institucional

El clima institucional o el clima de trabajo se refiere “al grado de satisfacción profesional y personal que manifiestan los distintos miembros de la comunidad educativa.”¹¹² Propiciar que el clima sea de armonía, confianza y respeto es importante, puesto que la forma de trabajar de los maestros ya sea individual o colectiva, va a depender en buena medida del ambiente de la escuela.

A continuación presentamos una serie de condiciones que favorecen un clima de trabajo, donde el maestro se sienta comprometido con su formación, pero a su vez, con otros docentes, con la intención de crear una nueva cultura para la mejora de la escuela.

3.4.1 Las condiciones institucionales que favorecen el trabajo colaborativo

Entre las condiciones que favorecen el trabajo colegiado y colaborativo, tenemos:

- Objetivos compartidos para la realización de proyectos que beneficien al aprendizaje de los alumnos, maestros y directivos que contribuya al fortalecimiento de la calidad de la educación en la escuela.
- Una buena comunicación entre el director y los profesores, lo cual permite generar relaciones afectivas duraderas entre los integrantes de la escuela; asimismo se crea un ambiente de confianza donde posibilita trabajar colaborativamente.
- El director debe participar y mantener una actitud de compromiso y de diálogo con el profesorado para conocer las necesidades y

¹¹¹ LÓPEZ Hernández, Ana. *14 ideas claves...*, op. cit., pp. 155-156.

¹¹² BARRAZA, Lourdes, et. al. *Ser profesor en...*, op. cit., p. 161.

demandas de los mismos. Los profesores también pueden actuar como líderes en su grupo de trabajo.

- Los profesionales deben sentirse apoyados por la dirección en la toma de decisiones.¹¹³

El director debe considerar estas condiciones, entre otros, que ayudan a generar cambios en el clima y por supuesto favorecen el trabajo colegiado. Asimismo existen otros factores que no favorecen el trabajo colaborativo entre el profesorado. A continuación se citan los principales.

3.4.2 Condiciones que no favorecen el trabajo colaborativo

- *Los problemas de convivencia y de comunicación entre los profesores.* Esto puede dañar la convivencia y generar un ambiente caótico donde nadie se sienta a gusto para trabajar.
- *La disminución de la motivación.* Es importante que el director al ejercer su liderazgo ayude a mantener la motivación entre el profesorado. Sabemos que para que se den los cambios, necesitamos continuar con el proceso y esto requiere tiempo, esfuerzo y perseverancia.
- *Ausencia de líderes que dirijan el cambio.* Si el director no logra ser un buen líder que asuma su compromiso con los profesores, participe con ellos y los escuche, es difícil involucrar al profesorado en un trabajo en equipo.¹¹⁴

3.5 El trabajo colegiado en acción

Hasta este momento hemos visto que el trabajo colegiado fomenta el análisis de la práctica y contribuye en la formación del profesorado; sobre todo si se cuenta con la ayuda del director y si este promueve una gestión centrada en lo pedagógico. A continuación, revisaremos cómo se podría implementar dicho trabajo en la escuela. Cabe aclarar que la propuesta que hacemos, no es la única forma de hacerlo, pero si conviene pensar en

¹¹³ Cfr. *Ibíd.*, p. 105.

¹¹⁴ Cfr. *Ibíd.*, p. 163.

como aprovechar el espacio que ofrece el Consejo Técnico, para incidir en las formas de trabajo en la escuela y alentar el trabajo colegiado.

3.5.1 El consejo técnico

El Consejo Técnico lo hemos decidido tratar ya que este es el espacio que se ha destinado en la institución de forma reglamentada para el trabajo colegiado, sin embargo las juntas se llevan a cabo el último viernes de cada mes con una duración aproximada de dos horas, lo que significa que son ocho sesiones que se realizan durante el año escolar, lo cual nos parece que es muy empobrecido para que los profesores en esas ocho juntas que se les ha asignado puedan analizar su práctica. Lo que proponemos es que los maestros sugieran los días de reunión y que pasen de ser una vez cada mes a una vez por semana, con la intención de que les permita tener el tiempo suficiente para poder analizar, confrontar, discutir, proponer en relación a las dimensiones de su práctica.

El Consejo Técnico según el reglamento federal “es un órgano interno de la escuela que apoya a la dirección del plantel a través del análisis y recomendación de los asuntos técnico-pedagógico que se ponen en consideración,”¹¹⁵ estos asuntos de acuerdo con la normatividad giran entorno a los planes y programas de estudio; métodos de enseñanza; evaluación de los programas; capacitación del personal docente; adquisición elaboración y uso de auxiliares didácticos.¹¹⁶

Con respecto a su organización, el Consejo Técnico se encuentra integrado por el director que tiene la función de ser el presidente, los maestros son vocales y se elige un secretario por votación¹¹⁷. Las juntas se llevan a cabo, preferentemente, el viernes último de cada mes.

La prioridad que se otorgue a los temas que serán tratados en el consejo técnico, da lugar a diferentes orientaciones:

¹¹⁵ FIERRO, Cecilia y Susana Rojo Pons. *El consejo técnico*. p. 12.

¹¹⁶ Cfr. OSORIO, Cárdenas Ildelfonso. *Normatividad escolar. Sumario federalizado en el Estado de México*. 2006. p. 37.

¹¹⁷ FIERRO, Cecilia. *El consejo técnico...op. cit.*, p. 12.

Orientación hacia lo administrativo.

El Consejo Técnico es visto en algunos centros como una mera exigencia a cumplir de acuerdo a lo establecido por las autoridades educativas, pero que carece de relevancia para el trabajo docente. En algunos casos puede que a la reunión sólo asistan los maestros para firmar las actas de asistencia. En otras ocasiones, los maestros dedican esta reunión la ocupan para organizar eventos o festivales en la escuela,¹¹⁸ por lo cual no hay una recuperación de la práctica o de los fines por los cuales se creó el consejo técnico; también puede ser simplemente un espacio para llenar documentos y rendir informes administrativos.

Orientación hacia la convivencia.

Desde esta orientación, el Consejo Técnico se centra en la relación que existe entre los docentes, por lo que a veces se convierte en el lugar para expresar quejas contra autoridades y compañeros, puede ser usado para llevar a cabo convivios¹¹⁹, lo que ocasiona que se pierda de vista el objetivo primordial de la reunión, que es el de tratar cuestiones relacionadas con la escuela. Por otro lado, en las juntas es posible que el personal docente converse sobre problemas personales, sindicales o laborales entre maestros.¹²⁰ En general, no se aprovecha este espacio, para analizar las situaciones educativas problemáticas que se viven en las aulas y en la escuela para tratar de darles solución.

La orientación hacia el intercambio académico.

El Consejo Técnico, afortunadamente, en algunos escuelas si se ve como una oportunidad para el intercambio pedagógico.¹²¹ El objetivo de las juntas es atender a cuestiones que contribuyan a mejorar la práctica docente, así como para el beneficio de los alumnos; algunos de estos

¹¹⁸ *Ibidem.* p.16.

¹¹⁹ *Ibid.* p. 17.

¹²⁰ *Ídem.*

¹²¹ *Ibid.* p. 18.

asuntos pueden ser: la disciplina, los planes de estudio, el rezago educativo, en fin, los problemas que los maestros detectan en su escuela.

El Consejo Técnico ha sido creado para que los maestros puedan buscar soluciones a los problemas de la práctica docente entre ellos. Sin embargo, la forma de encaminar la junta en algunos casos, no resulta favorable para la discusión y la crítica constructiva, dado que se desvía los temas primordiales por cuestiones administrativas o por otras situaciones ajenas al ámbito educativo. Esto dificulta que el profesor pueda sentir interés para expresar sus preocupaciones o por abordar los problemas que aquejan a la escuela. Asistir al Consejo Técnico, se convierte en una pérdida de tiempo para el docente sino se tocan las cuestiones de su práctica que a él le preocupan; si él no percibe ningún beneficio para su quehacer docente para la escuela, sino se logran acuerdos en las juntas sobre cómo abordar los problemas que les afectan.

Ante esta situación, enfatizamos la necesidad de convertir las juntas de Consejo Técnico en un verdadero espacio para el trabajo colegiado y el análisis de la práctica. Por ello, con el fin de que el Consejo Técnico contribuya a su formación y a la mejora de la escuela, primero hay que preguntarnos ¿qué analizar de la práctica?. Para lo cual recurrimos a la propuesta de Cecilia Fierro¹²² donde nos muestra cómo ir profundizando en el quehacer del docente, a través del análisis de las diferentes dimensiones del trabajo docente, mismos que impiden dejar algún aspecto sin ser analizado. Estas dimensiones son:

- Dimensión personal

La dimensión personal se refiere a todo lo que concierne al maestro en cuanto a sus cualidades, ideales, motivos, proyectos, dificultades, así como los aspectos de su vida personal. También se recupera al maestro como un

¹²² FIERRO, Cecilia, et. al. *Transformando...*, op. cit., p. 28.

ser histórico que puede analizar su presente, construye su futuro y recupera toda su historia y trayectoria profesional.¹²³

- Dimensión institucional

La reflexión sobre lo institucional, permite al profesorado conocer de qué forma influye la escuela en su práctica, también nos ayuda a identificar que cultura prevalece en la escuela y cómo podemos mejorarla o fortalecerla, asimismo identificar el tipo de gestión que ayuda al quehacer educativo.

- Dimensión interpersonal

El análisis de esta dimensión, permite que los docentes reconozcan que la práctica docente no se encuentra aislada, que no se da en el vacío; sino que se da en un contexto social. El maestro dentro de su área de trabajo establece relaciones con sus compañeros, directivos, alumnos y padres de familia. Esta dimensión es una fuente importante de análisis que ayuda a conocer la diversidad en prácticas, acciones, intereses e ideologías que puede haber dentro de la escuela. Conocerlos, analizarlos es importante para poderlos recuperar para que beneficie su trabajo. Esta dimensión permite profundizar y analizar el clima de trabajo y todo lo que favorece o no las relaciones entre los maestros.

- Dimensión social

El quehacer del maestro se encuentra dentro de condiciones sociales económicas, políticas y culturales que configuran su actuar docente. A partir de esto, se reconoce la necesidad de analizar cómo influyen éstas en su actuar cotidiano. Algunos de los temas que los maestros pueden tomar como objeto de análisis y reflexión son: la función social del maestro; el entorno social, político, económico y cultural de su práctica docente y cómo éste condiciona a la misma; las condiciones de vida de los alumnos y la

¹²³ *Ibidem.* p.

igualdad de oportunidades educativas para los alumnos y que hacen ellos como docentes para que se dé esta igualdad.¹²⁴

- Dimensión didáctica

El maestro a través de su trabajo docente debe ayudar y favorecer que los alumnos aprendan para que construyan sus conocimientos, para lo cual, hace uso de medios, métodos, estrategias, técnicas, así como de los conocimientos y saberes que ha ido construyendo o se ha apropiado a lo largo de su trayectoria docente. El maestro es un guía y mediador entre el contenido y los alumnos.

- Dimensión valoral

La dimensión valoral hace énfasis en atender qué valores están incluidos en la práctica de los docentes y cómo influyen en sus alumnos. En el ámbito educativo, cada acción del maestro alude a cierta ética y valores personales; asimismo se tiene que reflexionar sobre la escuela como un espacio de formación de valores, la influencia del maestro en la formación de conceptos y actitudes de los alumnos y lo que demandan los organismos internacionales en cuanto a los valores a inculcar en la personas por medio de la educación.¹²⁵

La relación pedagógica

Con respecto a lo pedagógico, hay que hacer notar en la relación pedagógica se ven articuladas todas las dimensiones anteriormente citadas, por lo cual al analizarlo en conjunto los maestros pueden evidenciar donde se encuentran los nudos de tensión y los problemas de la práctica, así como sus fortalezas, por otro lado nos muestra como se van dando las interacciones entre los docentes, los alumnos, los contenidos, los directivos, los padres de familia y toda la comunidad en general. También ayuda al profesor a conocer cómo vive su función como educador

¹²⁴ *Ibíd.* p. 108.

¹²⁵ *Ibíd.* p. 142.

en el marco de la institución escolar, cuál es la relación con sus alumnos; cómo viven su práctica, si es de forma opresora o liberadora, entre otras¹²⁶

Analizar las dimensiones y la relación pedagógica, permite primero adentrarnos en las particularidades de la práctica de cada uno de los docentes para después comprender globalmente la situación educativa. Asimismo entendemos que el trabajo docente es muy complejo y hay que ir desmenuzando las cuestiones que interesan al docente. Ello nos permite buscar soluciones a situaciones específicas y no generalizadas como ha predominado en las modalidades de formación que se centran en el desarrollo de habilidades y destrezas generalizadas, en el docente. Desde la postura de la formación centrada en la escuela, hemos enfatizado que las problemáticas se deben enfrentar desde el lugar donde se originan y que mejor que los docentes por medio de un trabajo colegiado puedan dar respuestas a hechos que en lo solitario no puedan lograr.

3.5.2 Estrategias para llevar a la práctica el trabajo colegiado

Dar lugar a una cultura de colaboración al interior de la escuela sólo será posible a partir de un esfuerzo sostenido por parte de los maestros, en torno al cual puede jugar un papel importante el director, impulsándolo, manteniendo la motivación de los docentes y por supuesto esto exige de parte de él, un trabajo de planeación y seguimiento.

Entre una diversidad de estrategias que son destinadas para la formación del profesorado, retomaremos algunos, que a nuestra opinión contribuyen para detectar situaciones específicas para desarrollar un análisis, reflexión, discusión y toma de decisiones en un trabajo entre colegas.

Cuaderno de notas:

Es un recurso en el cual los docentes hacen anotaciones sobre acontecimientos que le parecen importantes registrar en una libreta o carpeta personal. Ahí puede ir recuperando cada situación problemática

¹²⁶ Ibíd. p. 125.

con la intención de que después de sus clases pueda analizar los hechos conforme fueron sucediendo para buscar posibles soluciones.

Para nosotros es una forma donde el docente de forma individual puede recuperar cuestiones de su práctica, con la finalidad de que no se le olvide alguna cuestión, para después poder ser analizada con los colegas en las juntas de Consejo Técnico, asimismo puede anotar los acuerdos a los que llegaron en las juntas, las alternativas y las actividades sugeridas por el docente, entre otros.

En el libro *aprender de la experiencia. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar*¹²⁷ nos da algunas recomendaciones para hacer de los apuntes un recurso valioso para recabar información sobre la práctica:

- Reservar espacios de tiempo para las anotaciones.
- Anotar rápidamente los hechos tal cual ocurrieron.
- Se puede manejar abreviaturas.
- Concentrarse en detalles concretos.
- Escribir notas realistas en el lenguaje propio de quienes interviene, sin censuras.

Estudios de casos

El estudio de casos apoya al profesorado para analizar situaciones específicas de su práctica. Esta estrategia se enriquece cuando de forma conjunta se reflexiona sobre el caso, asimismo se aporta opiniones y soluciones con respecto a la problemática detectada.

Davini¹²⁸ nos señala que al existir muchas situaciones que pueden ser discutidas por los maestros, pueden ayudar para que el profesorado continúe con su perfeccionamiento en el aula y a su vez vincule su

¹²⁷ Programa Escuelas de tiempo completo en el Distrito federal. *aprender de la experiencia. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar*. México: SEP. 2009. p. 33.

¹²⁸ DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós, 1997. p. 136

práctica, su experiencia y sus conocimientos especializados,¹²⁹ con los casos a atender en un futuro.

Diario del maestro

Es un “registro en el que el maestro anota su punto de vista sobre los procesos y hechos más significativos de la dinámica áulica o escolar”¹³⁰ como bien lo dice su nombre, este registro lo lleva el maestro a diario con la intención de enfatizar lo que a su juicio le ha provocado interés, problemas, preocupación, así como la forma de tratar temas que le resultó favorable o en el caso contrario lo que se le dificultó, en fin todo lo que el docente cree que es importante recuperar de las actividades cotidianas que realiza. El registro cotidiano de la práctica del docente, favorece que después en otro espacio y tiempo pueda reflexionar, analizar, cuestionar y confrontar con experiencias similares de otros docentes. Esto se enriquece más cuando se realiza en un trabajo colaborativo.

Autorregistro

El autorregistro es una “descripción de los implicados que hacen durante una sesión o parte de la misma” en la cual se escribe con detalle todo lo ocurrido en la clase, desde cómo entra el profesor hasta cómo se despide; las interrupciones; las instrucciones que da el profesor; las actividades que realiza con los alumnos; etc. con la intención de que cuando los otros maestros puedan analizar la situación entiendan lo sucedido como si hubieran estado en el salón de clases. Con dicha estrategia los maestros pueden recuperar situaciones específicas y analizarlos y reflexionar conjuntamente; esto con la intención de que los docentes pierdan el miedo a que otros escuchen su forma de trabajo, ya que en lugar de ser juzgados, van a ser confortados, puesto que los profesores expresarán sugerencias sobre cómo mejorar su clase. Por otra parte los mismos maestros recuperan de la práctica del otro estrategias o actividades, que no han llevado a cabo para implementarlas en su salón de clases.

¹²⁹ Cfr. *Ídem*.

¹³⁰ FIERRO, Cecilia. *Transformando...*, op. cit. p. 192.

Materiales producidos por los alumnos

Esta estrategia es útil, consiste en que los profesores recuperen algunos materiales de sus alumnos, como el cuaderno de trabajo, sus apuntes personales, el libro de texto e incluso pueden platicar con el alumnado sobre las clases, lo cual les permitirá visualizar su trabajo desde la opinión de sus alumnos, además de darse cuenta de las áreas, asignaturas o temas donde hay mayor rezago y viceversa de las fortalezas del alumnado.

Observación cruzada

La observación cruzada es mirar la práctica del otro, es decir, el docente pide apoyo a otro maestro¹³¹ con la intención de que lo observe durante su clase, todo lo que realiza; actividades, materiales, procesos que enfatiza en el aula, cómo van construyendo su aprendizaje de los alumnos, el comportamiento del alumnado, etc.; claro siempre con una actitud de crítica constructiva sin juzgar la forma de trabajo de su compañero. Quien observa es un amigo crítico, que lo ayuda al docente a mirar su trabajo en el aula y juntos proponer soluciones,

Otras estrategias podrían ser las videocintas, las grabaciones, el análisis de incidentes críticos, la investigación acción, la reflexión autobiografía, las cuales ya se han mencionado en el capítulo dos.

A modo de cierre, sabemos que una de las finalidades de este trabajo es que los docentes se reúnan de manera colegiada con la intención de analizar su práctica desde la escuela. Por ello, enfatizamos en convertir las juntas de Consejo Técnico en verdaderos espacios para la formación del profesorado. Esto se va a lograr a partir de concientizar a toda la comunidad educativa de las ventajas de iniciar por trabajar conjuntamente y retomar temas a reflexionar en torno a las problemáticas reales de la escuela.

¹³¹ *Ibidem.* p. 193.

Asimismo necesitamos que el director destine un tiempo, un lugar y materiales, entre otras cosas, para adecuar el espacio que ha sido designado para el trabajo colegiado. Por otro lado, que el director este pendiente de las necesidades que le hacen saber el profesorado y que genere en la escuela el diálogo haciendo valer las opiniones de los maestros. Todo ello nos llevará a crear un TRABAJO COLEGIADO.

En síntesis, el director debe preocuparse en su gestión por mejorar las condiciones de la escuela, a su vez, promover proyectos escolares que tomen en cuenta las problemáticas a las que se enfrenta los docentes y procurar su formación, por ello el director debe apoyar e impulsar en las escuelas el trabajo colegiado de los maestros.

Para concluir, Hemos destinado un anexo donde proponemos a manera de ejemplo, algunas estrategias o dinámicas que pueden ayudar a los docentes profundicen sobre su quehacer educativo, a partir del análisis de las dimensiones antes citado.

Conclusiones

En un contexto donde nos enfrentamos a constantes cambios, aunado a un mundo donde la información circula con mayor rapidez y en gran cantidad, existen mayores preocupaciones por saber qué es lo mejor, y ello nos lleva a pensar necesariamente en la educación.

Los docentes juegan un papel fundamental en la tarea de educar a los alumnos con la mayor calidad posible, de ahí surge la exigencia de que conciban su formación como un proceso que deben sostener a lo largo de su desempeño profesional.

Por ello, es importante tomar en cuenta a la formación continua, debido a que los maestros deben estar en un permanente proceso de formación, pero es primordial que esta formación recupere sus preocupaciones, que haga de los problemas de la práctica el objeto de reflexión.

La formación del profesorado la concebimos como un trabajo sobre sí mismo, un trabajo que nunca termina, puesto que los cambios sociales demandan una actualización constante, lo cual permitirá mejorar la propia práctica y a la vez generar cambios y proyectos de mejora al interior de la institución para beneficio de toda la comunidad educativa. Este proceso de formación tiene que surgir del interés del propio sujeto, es decir, en su proceso de formación el maestro debe tener un papel activo, identificar sus necesidades y explicitar sus intereses y demandas de formación.

A partir de la idea anterior, compartimos la visión del docente que lo identifica como un sujeto que tiene experiencias, conocimientos, saberes y teorías que le ayudarán a resolver los problemas que se le presenten en su práctica docente; asimismo se le reconoce como un adulto capaz de tomar decisiones, que sabe lo que requiere para intervenir en su trabajo con el fin de mejorarlo. Esta concepción conlleva a su vez a pensar en su quehacer cotidiano desde la racionalidad práctica, para la cual la formación del profesorado debe ser situada, es decir debe recuperar el contexto donde se desarrolla el trabajo docente, asimismo enfatiza el proceso de reflexión del maestro en relación con su práctica.

La formación que pretendemos privilegiar en la escuelas, tiene su argumento en los modelos de formación que favorecen una actualización ligada a responder las necesidades del profesorado, que asumen que los docentes, deben analizar su práctica; frente a los modelos que enfatizan la presencia de un agente externo considerado como especialista que es el que asume el papel de formador, aunque sólo brinde al docente información descontextualizada escasamente vinculada a su quehacer cotidiano.

Los modelos de formación que nos parecen más pertinentes son: el modelo de desarrollo y mejora, modelo de investigación e indagativo y la formación centrada en la escuela, dichos modelos permiten al profesorado identificar problemas específicos y a partir de ello, realizar un plan de acción y de evaluación para conocer los resultados obtenidos: además favorecen la reflexión sobre sus creencias, problemáticas y conocimientos que poseen en relación a su práctica, lo cual les brindará una argumentación sólida a favor de las soluciones que implementen para la mejora de la escuela y por supuesto a su formación.

A lo largo del trabajo enfatizamos la necesidad de un cambio en la cultura de la escuela, para acercarnos más al trabajo colaborativo y romper con el trabajo aislado y solitario de los maestros, que sólo ha ocasionado que el profesor se sienta desprotegido y que no cuente con retroalimentación sobre su desempeño profesional que le permita mejorar su práctica.

Destacamos la importancia del trabajo colegiado para apoyar a la formación del profesorado. El trabajo colegiado permite que los docentes discutan, analicen, indaguen e investiguen sobre su práctica educativa, sobre los problemas que enfrenta en su escuela. Por otro lado, la colaboración ayuda a aprender de y con otros, al confrontar ideas, saberes, experiencias. Asimismo contribuye a la mejora de la calidad de la educación y a la formación profesional.

En relación al trabajo colegiado, el proceso de indagación realizado sobre el mismo, nos permite señalar:

- La escuela es el espacio donde el maestro puede continuar con su formación, a través del análisis colegiado de la realidad educativa que viven.
- El trabajo colegiado permite crear comunidades de aprendizaje, donde los docentes reflexionan, dialogan y esto les permite sentirse comprometidos con el trabajo.
- La reflexión es esencial en el aprendizaje, permite profundizar sobre las acciones, los comportamientos, las decisiones tomadas, los objetivos logrados, los saberes adquiridos, entre otros. Asimismo esta reflexión puede ser individual y colegiada. Esta última favorece que el docente revise su práctica con ayuda de otros maestros.
- El trabajo colegiado supone la participación, por ello comienza y hace que se interese el profesorado por llevar este tipo de trabajo a través de crear un clima de confianza y respeto. De igual manera el profesorado debe estar comprometido con el trabajo colegiado y las resoluciones que se tomen.
- El diálogo en el trabajo colegiado permite que los docentes expresen inquietudes, conocimientos, experiencias, información, etc. El diálogo profesional va más allá de una simple conversación. Por otra parte, la interacción genera lazos de unión entre los integrantes del equipo, asimismo mientras mayor sea el grado de interacción, mayor va a ser la interdependencia del profesorado.

Hay que tener claro que el trabajo colegiado tiene muchas ventajas, pero hay riesgos o modalidades que no favorecen el aprendizaje del profesorado, como son: la colaboración cómoda, la colegialidad artificial y la balcanización, formas que no demandan un análisis o indagación crítica sobre la práctica. Estas modalidades pueden surgir por una imposición administrativa, de ahí que difícilmente contemplan las necesidades del profesorado, asimismo no permite la mejora de la escuela. Pese a ello, hay que insistir en que el verdadero trabajo colegiado tiene muchos beneficios y que se puede implementar en la escuela

En la promoción y realización del trabajo colegiado, no hay que olvidar que el director tiene un papel primordial, puesto que es un líder que toma decisiones y reorienta el trabajo de la comunidad educativa, que gestiona pero desde una gestión menos administrativa y más pedagógica, dirigida a todos los miembros de la escuela y que se interesa en las necesidades de los mismos. Asimismo, el director impulsa proyectos donde los profesores participan para la mejora de la escuela. Por otra parte, el director al propiciar el trabajo colegiado, actúa a favor de dos importantes áreas: la formación del profesorado y la mejora de la calidad educativa.

Con este trabajo hemos tratado de dar a conocer que el trabajo colegiado es una propuesta a considerar para su implementación en las escuelas, puesto que tiene en si mismo ventajas importantes para la formación profesional de los maestros. Igualmente no hay que olvidar que trabajar colaborativamente permite enriquecer el camino del saber, al estimular el análisis y la reflexión sobre el trabajo docente y la vida en la escuela, asimismo permite incrementar y por supuesto confrontar opiniones, conocimientos, saberes, así como recuperar experiencias.

Es el momento de arriesgarse y enriquecer nuestro conocimiento con ayuda del trabajo colaborativo sabemos que no es sencillo, pero es un proceso que vale la pena intentar.

El trabajo colegiado puesto que resulta una propuesta interesante, porque la educación necesita maestros motivados, preocupados de forma sostenida por su formación, por mejorar la calidad de la educación que ofrecen. El trabajo colegiado no es una propuesta costosa que demanda grandes recursos y si puede ofrecer importantes beneficios.

BIBLIOGRAFÍA

BAZARRA, Lourdes, et. al. (2005). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.

COLOMINA, Rosa y et. al. (2001). "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula" en: COLL, Cesar (comp.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación Escolar*. España: Alianza.

DAVINI, María cristina (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.

DAY, Christopher (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

DAY, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación; Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

FIERRO, Cecilia (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

FULLAN, Michael y Andy Hargreaves (1999). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu.

GRANADO Alonso, Cristina (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

HARGREAVES, Andy (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

IMBERNÓN, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.

LÓPEZ Hernández, Ana (2007). *14 ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

MARCHESSI, Álvaro y Elena Martín (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid: Alianza.

NAMO de Mello, Guiomar (1998). *Nuevas propuestas para la gestión*. SEP: México.

M. Bass, Bernard (1988). "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar." en PASCUAL, Roberto (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. España: Narcea.

OSORIO, Cárdenas Ildefonso (2006). *Normatividad escolar. Sumario federalizado en el Estado de México*.

PÉREZ, Gómez, A (1988). "El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado" en VILLA, Aureliano (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Programa Escuelas de tiempo completo en el Distrito federal. Aprender de la experiencia. Orientaciones para fortalecer la gestión escolar (2009). México: SEP.

SANTOS Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

TEJADO, José (1990). "La gestión del cambio; el papel de los directores ante la innovación," en: *Los agentes de la innovación en los centros educativos (Profesores, directivos y asesores)*, Madrid: Aljibe.

ANEXOS

Anexo (1)**Estrategias para el análisis de la práctica****Dimensión personal**

Estrategia: ***Retrato hablado... un esfuerzo por mirarnos desde los otros***¹³²

Propósito: Reconocer la forma en que creemos que los demás nos perciben, de acuerdo con nuestros rasgos de personalidad más sobresalientes.

Contenido: Descripción de la manera como cada uno considera que es percibido por sus alumnos y por otros colegas en la escuela, de acuerdo con sus rasgos más característicos.

Materiales: Hojas blancas, lápices, gomas y sacapuntas.

Desarrollo:

- En forma individual, cada maestro hace un retrato hablado de sí mismo, tal como supone que lo ven sus alumnos; “el maestro Juan es..., acostumbra..., nos dice...,” “Lo que me gusta de él es..., lo que no me gusta de él es...”
- En pequeños grupos, los profesores comentan sus respuestas a las siguientes preguntas; ¿Cuál es mi retrato hablado?, ¿que pienso de la manera que influyen las características y circunstancias personales en su relación con los alumnos y en forma de relacionarse con la escuela? Luego sacan conclusiones.
- Finalmente, en plenaria se presentan las conclusiones de cada grupo sobre la influencia que ejerce la forma de ser del maestro en su trabajo diario. Se puede guiar la discusión con las preguntas: ¿Esto ocurre de la misma manera en otras profesiones? ¿Por qué?.¹³³

Tiempo aproximado: 1 hora

¹³² FIERRO, Cecilia. *Transformando...*, op. cit. p.72.

¹³³ Cfr. Ibídem. p. 73

Anexo (2)**Dimensión institucional**

Estrategia: **Un rompecabezas llamado escuela**¹³⁴

Propósito: Facilitar el diálogo entre los miembros de la escuela sobre la forma en que perciben distintos aspectos de la gestión de la misma.

Contenido: Distintos aspectos que interviene en la gestión escolar.

Materiales: Un cartoncillo con el dibujo de la escuela, recortado en 15 piezas, cada una de las cuales tendrá detrás una frase inconclusa para que el equipo la reconstruya.

Se sugiere usar frases como las siguientes:

- Todos estamos de acuerdo en que esta escuela se ha comprometido con los siguientes propósitos...
- En esta escuela se acostumbra que todos los maestros trabajemos...
- Algunas de las tradiciones que hemos conservado aquí son...
- Los maestros de esta escuela acostumbramos a celebrar...
- Aquí, los maestros no podemos... En cambio, tenemos toda la libertad para... Nuestra participación en actividades de la escuela...
- Con el director podemos contar para... Podemos hablar sobre... Su forma de dirigir la escuela está basada en...
- De la administración hemos aprendido a despachar asuntos administrativos como... y a considerarlos...
- Esta escuela espera que los padres de familia... Les pide que apoyen en... y les prohíbe intervenir en...
- Aquí está estrictamente prohibido que los alumnos... En caso de que alguien no respete estas reglas...
- Los maestros de más antigüedad van enseñando a los que aquí llegan a...
- Las condiciones materiales de esta escuela son... Desde estas condiciones, los maestros...
- Los maestros nos juntamos para... Hablamos de... aunque no nos interesa...

¹³⁴ *Ibíd.* p. 86.

- En las reuniones formales de maestros...
- Cuenta la leyenda que la historia de esta escuela en la localidad ha sido...
- Si me cambiara de esta escuela, lo que recordaría como más propio de ella sería....

Desarrollo:

- Se hacen equipos y cada uno arma el rompecabezas
- Se voltea una de las piezas y se lee la frase. Cada uno de los maestros intentará responder la frase incompleta de acuerdo con lo que ocurre cotidianamente en su escuela. Los demás completan y opinan.
- Sucesivamente se van tomando el resto de las piezas
- Al terminar, en equipo se hace una pequeña síntesis. En ella pueden tratarse cuestiones como el grado en que conocen el funcionamiento de la escuela, el nivel de participación que tienen los docentes, las áreas que consideran fuertes, las que concentran más problemas de organización o de relación, los distintos puntos de vista sobre un aspecto, y otras tantas de las que es posible hablar

Tiempo aproximado: 2 horas

Anexo (3)**Dimensión interpersonal****Estrategia: Manejo de conflictos en el aula**¹³⁵**Propósito:** Evaluar los tipos de conflictos que se presentan en el aula.

Analizar la forma en que acostumbramos resolver estos distintos tipos de problemas.

Reflexionar sobre la importancia de encontrar las formas más adecuadas de manejar los conflictos que se presentan en el aula.

Contenido: Tipos de conflictos en el aula, manejo de los conflictos.**Materiales:** Carpetas personales y lápices.**Desarrollo:**

- Cada maestro lista los problemas o conflictos que vive con sus alumnos o que se presentan entre éstos.
- Clasifica la lista realizada anteriormente de acuerdo con el tipo de conflicto de que se trate.
- Jerarquizar los conflictos por su frecuencia en la vida cotidiana del salón de clases.
- Señala la o las formas en que acostumbra manejar los tipos de conflictos más frecuentes. Para ello especifica los siguientes aspectos: el contexto en el que se presentó, las personas que intervinieron en distintos momentos, la secuencia de acciones realizadas por el maestro y por los alumnos, una síntesis de lo que se dijeron, el control del maestro sobre sí mismo y sobre la situación, el resultado final, etc.
- En equipos de dos o tres, cada maestro expone su forma de manejar los conflictos.
- Cada uno anota en su carpeta personal lo que le resultó más significativo del ejercicio realizado.

Tiempo: dos horas

¹³⁵ FIERRO, Cecilia. Transformando..., p. 101.

Anexo (4)**Dimensión social**

Estrategia: *¿Qué hacen mis alumnos cuando salen de la escuela?*¹³⁶

Propósitos:

- Observar y describir las condiciones de vida de sus alumnos y sus familias, como base para ampliar el conocimiento que se tiene del medio y replantear, en consecuencia, la tarea social que nos corresponde como maestros en estas circunstancias.
- Dialogar con los alumnos para conocer mejor su realidad familiar, cultural y social; ésta es una condición indispensable para comprender sus necesidades educativas.

Contenido: Análisis del ambiente sociocultural en que viven los alumnos y las familias de la escuela, específicamente de los siguientes aspectos: ocupación de sus habitantes, vivienda, salud, alimentación, trabajo, recreación, vida familiar, costumbres, valores culturales, necesidades educativas.

Materiales: hojas, lápices, hojas para rotafolio, plumones.

Desarrollo:

Se trata de analizar las condiciones de vida de los alumnos a través del diálogo con ellos mismos y con sus padres.

- En equipos formados por dos o tres maestros que trabajen en la misma escuela, se analizan algunos aspectos socioeconómicos y culturales de la colonia o localidad en que ésta se encuentra, con base en una pregunta eje: ¿qué hacen sus alumnos antes de llegar a la escuela o cuando termina la jornada escolar?
- Exposición de estos aspectos mediante textos.
- En grupo responden a las preguntas: ¿qué grado de conocimiento se tiene sobre el medio social de los alumnos? y ¿en qué medida es importante para su trabajo este conocimiento sobre la realidad familiar y social de los alumnos?
- Para terminar se pueden retomar las preguntas de fondo, cuyas conclusiones será importante anotar en un lugar visible para todos: ¿qué demandas específicas manifiestan cotidianamente sus alumnos debido a

¹³⁶ *Ibíd.* p. 113.

sus condiciones de vidas familiares y sociales? Y ¿qué grado de receptividad o capacidad de respuesta ha tenido frente a ellas?

Tiempo: 90 minutos

Anexo (6)

Dimensión didáctica

Estrategia: ***La fotografía del trabajo en el aula: ¿qué tareas realizan los alumnos durante el día?***¹³⁷

Propósito: Analizar los cuadernos de los alumnos, como una manera muy sencilla de detectar la orientación predominante del trabajo en el aula.

Contenido: Análisis del trabajo en el aula a partir de un eje: ¿qué hacen los alumnos en las actividades de enseñanza?

Materiales: Algunos cuadernos de los alumnos de una o varias asignaturas, elegidos al azar.

Desarrollo:

- Tomando como base uno o varios cuadernos, cada maestro hace una lista de las actividades que los alumnos realizaron (una copia, un texto libre, un dictado, una lista de palabras, mecanizaciones, etc.)
- Cada vez que se repita una actividad, se pone una señal para indicarlo.
- Al terminar la lista, se cuenta el número de veces que se realizó cada actividad.
- Se elabora una nueva lista de las actividades, ordenándolas por frecuencia o de mayor a menor.
- En equipos de dos o tres se analiza qué papel asignan a los alumnos en su proceso de conocimiento mediante las actividades realizadas en el salón de clases y qué papel y qué actividades le correspondieron al maestro.
- Con base en lo anterior, en plenaria se reflexiona:
 - ¿Qué actividad de los alumnos resulta la más común?
 - ¿qué tipo de aprendizaje propiciamos a través de este tipo de actividades?
 - Del análisis realizado ¿qué concluimos sobre el papel que de hecho estamos desempeñando los maestros frente al aprendizaje de los alumnos?
 - ¿Nos sugiere la necesidad de hacer algún cambio? ¿De qué tipo? ¿cuál?

Tiempo: Una hora

¹³⁷ *Ibíd.* p. 123.

Anexo (7)**Dimensión valoral**

Estrategia: ***Espacios silencioso de comunicación de valores.***

Observación de situaciones cotidianas en la escuela.¹³⁸

Propósito: A través de la observación de situaciones, tomar conciencia del trabajo diario de la escuela, de la manera de conducirse en el aula y de relacionarse con los alumnos, y de las formas en que de manera espontánea transcurre la formación de valores en la vida diaria de la escuela.

Contenido:

- La escuela como espacio de formación de valores
- La formación de valores como proceso no intencionado la mayoría de las veces.
- Contenidos valorales que de hecho se transmiten a través de:
 - Estructuras de relación interpersonal en la escuela.
 - Formas acostumbradas de conducir el acceso al conocimiento
 - Normas explícitas e implícitas de la vida escolar.

Materiales: Hojas de rotafolio, plumones, carpeta personal, una caja con papeletas, cada una de las cuales señala el nombre de un tipo de situación de la vida escolar. Se hacen tantos juegos de papeletas como participantes haya en el taller, de modo que cada uno tenga una papeleta correspondiente a cierta situación.

Desarrollo: La actividad se va a desarrollar en dos partes

- La primera parte. Se forman equipos de ocho personas como máximo.
- El coordinador reparte a cada maestro una papeleta que contiene una situación para reflexionar
- Con base en su experiencia profesional. ¿Cómo se relacionan entre sí alumnos y maestros, directores y padres de familia?, ¿cómo se ponen de acuerdo o hacen valer las reglas del juego? Después hará un relato sobre cómo transcurre dicha situación. Dicho relato puede ser inventado o de un hecho sucedido en la escuela.
- En la carpeta individual, el profesor elabora el relato. La intención es para saber cómo se desarrolla tal situación y considerar las relaciones que prevalecen cotidianamente en la escuela.

¹³⁸ *Ibíd.* p. 153.

- Cada profesor expone su relato.
- Segunda parte. Una vez compartido el relato, se realiza un análisis por equipos, cuyas conclusiones se escriben en los rotafolios. Las preguntas que pueden ayudar para el análisis son:
 - ¿Qué decisiones, actitudes o acciones se hacen presentes?
 - ¿Qué valores se están comunicando a través de dichas decisiones o acciones?
 - ¿Quiénes toman esas decisiones?
 - A través de las actitudes y expresiones verbales de los niños ¿qué valores fue posible identificar? ¿cuáles de éstos los han aprendido en la escuela?
 - ¿Qué valores y actitudes hemos observado en la forma de conducirnos en la escuela cotidianamente? ¿qué han aprendido los niños? ¿formas de dialogar entre ellos, de jugar, de ponerse de acuerdo, de resolver problemas? ¿cómo nos relacionamos los maestros entre nosotros y con los alumnos?
 - ¿En qué medida las actitudes y expresiones observadas reflejan los valores que en lo personal y en su escuela explícitamente se proponen formar?
- En una hoja se anotan los valores presente en la vida escolar y los que la escuela promueven a través de sus prácticas cotidianas.
- En plenaria se retoma la preguntas ¿qué valores y actitudes formamos cotidianamente en la escuela? Se comparten las conclusiones.

Tiempo: tres horas

Anexo (8)**Relación pedagógica**

Estrategia: *¿qué caracteriza mi relación pedagógica?*¹³⁹

Propósito: Facilitar una evaluación crítica de los principales rasgos de la relación pedagógica que se manifiestan en el trabajo diario.

Contenido: Características de la relación pedagógica que permiten integrar una visión de conjunto del tipo de experiencia educativa que viven los alumnos, a partir de la forma en que los maestros se relacionan con ellos.

Materiales:

A continuación encontraras una lista de aspectos que intervienen en la relación pedagógica y que se expresan como binomios opuestos.

Con la idea de alcanzar una primera síntesis personal del recorrido que has hecho en las distintas dimensiones, le proponemos efectuar un balance en el que describas las principales características del estilo pedagógico que diariamente practicas y que has venido analizando en sus distintos aspectos.

Para ello, selecciona de manera realista seis u ocho aspectos que resulten próximos a lo que de hecho se presenta en tu práctica docente cotidiana.

Algunas características de la relación pedagógica:

Personalización- Masificación	Igualdad-Discriminación	Dialogo-Autoritarismo
Criticidad-Acriticidad	Participación-Centralización	Apertura-Dogmatismo
Creatividad-Mecanismo	Autonomía-Dependencia	Armonía-Desequilibrio
Interés-Apatía	Identificación-Rechazo	Independencia- Sumisión
Compañerismo-Rivalidad	Congruencia-Arbitrariedad	Compromiso- Desinterés
Tolerancia-Intransigencia	Horizontalidad-Verticalidad	Admiración- Indiferencia

¹³⁹ *Ibíd.* p.164.

Construcción-Repetición	Responsabilidad-Irresponsabilidad	Aprecio-Desprecio
Descubrimiento. Memorización	Confianza-Desconfianza	Libertad-Opresión
Contextualización- Historicidad	Autoestima-Desvalorización	Honradez-Corrupción
Integralidad-Fragmentación	Constancia-Inconstancia	Autonomía- Dependencia

Desarrollo:

- En forma individual, cada uno maestro selecciona, de los aspectos que aparecen listados, aquellos que, en su opinión, reflejan mejor su relación pedagógica, vista en conjunto.
- A continuación describe por escrito las razones de a elección de dichos aspectos.
- El ejercicio concluye en una actividad individual, que consiste en registrar, en la carpeta personal, las reflexiones que este ejercicio le ha sugerido.

Tiempo: 90 minutos