



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE**

**“LAS JERARQUIAS ACADÉMICAS Y SU INFLUENCIA EN LA PARTICIPACIÓN
Y EL TRABAJO COLABORATIVO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:
ROSALBA FERRER MEZA**

**DIRECTOR DE TESIS:
DOCTOR ABEL PÉREZ RUIZ**

MÉXICO, D.F. ABRIL 2014

AGRADECIMIENTOS

Al cierre de esta extraordinaria etapa quiero hacer extensivo mi agradecimiento a todas las personas con las que tuve la fortuna de compartirla:

A mi esposo Ulises con quien he compartido gran parte de mi vida. Gracias por tu amor y apoyo incondicional. Te amo.

A mis hijas: Penélope y Rosalba, gracias por su comprensión, paciencia y ánimo recibido; las amo profundamente y son el motor de mi vida.

A mi madre y padre por el regalo de la vida; así como a mis hermanos Evelyn, Luis Antonio y Carmela, por su apoyo y cariño.

Al Doctor Abel Pérez Ruiz por sus orientaciones y acompañamiento a lo largo de estos años y sin los cuales no hubiera sido posible la conclusión de esta tesis.

A la Maestra Rosa Emilia Valdés y Esmeralda Violeta Hernández, así como al Maestro Bernabé Castillo por las sugerencias recibidas para mejorar este trabajo.

A mis compañeros de maestría Belén, Cecilia, Enrique, Judith, Rafael y Sergio por los gratos momentos vividos.

Al personal docente de la escuela Mtro. José Mariano Pontón, turno vespertino por la disposición a compartir el proyecto de intervención.

INDICE

INTRODUCCIÓN

1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO: EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL CENTRO ESCOLAR.....	8
1.1. El marco de la política educativa	
1.1.1. Política educativa internacional.....	8
1.1.2. México en el marco de las transformaciones educativas.....	13
1.2. El Estado del Arte: La participación docente y el trabajo colaborativo.....	18
1.3. El contexto situacional	
1.3.1. La escuela “Maestro José Mariano Pontón”.....	26
1.4. Diagnóstico	
1.4.1. Diseño del diagnóstico.....	28
1.4.2. Resultados y análisis.....	29
1.4.3. Conclusiones del diagnóstico.....	41
1.5. Justificación.....	42
1.6. Problematización.....	46
1.6.1. Planteamiento del problema.....	51
1.6.2. Objetivos.....	52
1.6.3. Preguntas de investigación.....	53
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	53
2.1. La gestión escolar.....	54
2.2. El individualismo como parte de la cultura docente.....	62
2.3. Participación y trabajo colaborativo.....	65
3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	74

3.1. Propósito.....	74
3.2. Objetivos.....	75
3.3. Supuestos de intervención.....	75
3.4. Líneas de acción.....	76
3.5. Metas.....	78
3.6. Sustento teórico.....	79
3.7. Escenario y participantes.....	80
3.8. Metodología.....	81
3.9. Consideraciones en la evaluación.....	83
4. EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN.....	85
4.1. Cronograma.....	85
4.2. Planeación didáctica.....	87
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	115
5.1. Evaluación de las sesiones.....	115
5.2. Primera sesión: “Creación de condiciones e identificar idea guía”.....	116
5.3. Segunda sesión: “Analizar el problema y proponer soluciones”.....	119
5.4. Tercera sesión: “Compartir estrategias y reflexionar sobre evaluación”...	123
5.5. Cuarta sesión: “Compartir estrategias y evaluar el proceso”.....	126
CONCLUSIONES.....	133
BIBLIOGRAFÍA.....	136
ANEXOS.....	143

INTRODUCCIÓN

Actualmente los maestros han sido bombardeados por la apremiante demanda de cambiar la práctica educativa, justificada en la apresurada transformación que la sociedad experimenta; incluso se menciona que la escuela como organización está en crisis y lamentablemente se apunta al docente como único responsable de los pésimos resultados que arroja la educación de nuestro país.

Sin embargo, el sistema educativo no está constituido únicamente por los maestros, haciéndose evidente que las autoridades educativas no asumen la parte de responsabilidad que les corresponde; pero esta situación no exime al docente puesto que en una actitud profesional, necesita afrontar los vertiginosos cambios propuestos en las reformas educativas.

Una de las propuestas que resulta medular es lo concerniente a la profesionalización de la práctica docente, que implica, entre varias cosas, que los profesores se inicien en un proceso de reflexión sobre su práctica, de tal forma que le permita confrontar lo que ha venido haciendo con lo que se le propone, y asumir así un papel crítico; de no hacerlo pasará a ser un simple ejecutor de instrucciones, renunciando así a la posibilidad de ejercer consciente el papel que desempeña.

En este contexto, el presente trabajo basado en la metodología de la investigación-acción pretende profundizar en la comprensión de las dificultades que enfrenta el docente para incursionar en un esquema de trabajo colaborativo, esto desde una perspectiva que no pondera la falta de disposición del maestro por iniciarse en este tipo de relación, sino más bien analizando cómo porta una cultura de trabajo construido desde un modelo burocrático, y que lo ancla a la concepción de jerarquías existentes, lo cual determina indudablemente el tipo de colaboración y que se percibe como la base sobre la cual se distribuyen las tareas entre el docente y el director. Así, se observa cómo el docente supone un ejercicio de trabajo colaborativo al realizar tareas inmediatas que constituyen “ejemplos superficiales”.

El proyecto se realizó dentro de la escuela primaria vespertina “Maestro José Mariano Pontón” ubicada en la Delegación Venustiano Carranza en México D.F., con la plantilla de docentes y directivo.

La presentación del trabajo se inicia con el contexto que considera desde los planteamientos hechos a nivel mundial y cómo estos han influido en el rumbo educativo de nuestro país, dando énfasis en el aspecto de la gestión escolar y en particular en lo referido a la participación en el trabajo colaborativo.

Resultó de gran importancia la construcción del Estado del Arte, que permitió analizar las diversas investigaciones que se han hecho alrededor del trabajo colaborativo y donde se pudo observar cómo, de una forma u otra, el interés de las investigaciones pone de manifiesto describir posibles responsables de la falta de un trabajo colaborativo eficiente; sin embargo, en el caso de esta investigación se prefiere no buscar a los culpables sino sus posibles causas.

Se continúa con la descripción del diagnóstico que propició hacer un recorte de la realidad que se vive en la escuela para así abordar los planteamientos que justifican la importancia de realizar una investigación en el terreno del trabajo colaborativo, donde se delimita este componente considerando que la concepción de la jerárquica académica ha influido en el tipo de participación en el trabajo colaborativo que se desarrolla en las escuelas, partiendo indudablemente de un contexto situacional que refleja la realidad vivida en la institución bajo la experiencia del servicio docente.

Así, bajo este panorama, se hace el planteamiento del problema resumido en la pregunta: ¿Hasta dónde la concepción que guarda el director y el docente sobre las jerárquicas académicas ha determinado el tipo de participación que se da en la escuela y cómo ésta impacta en la posibilidad de generar trabajo colaborativo?

A partir de este planteamiento, se desarrollan los objetivos y las preguntas de investigación; para continuar con esta lógica de construcción se concluye con el diseño de intervención donde se describen propósitos, objetivos, supuestos de

intervención, líneas de acción, metas, referentes teóricos, cronograma y el proceso de evaluación, así como el diseño de la planeación didáctica que será el punto de partida de la intervención, aclarando que, de los resultados obtenidos en la primera planeación, se abordaron las siguientes planeaciones a partir de las propuestas y reflexiones de los docentes, esto con el fin de buscar, actuar y enmarcar a la propuesta en concordancia con lo que se ha venido hablando: favorecer el trabajo colaborativo en la institución.

Para la última parte del documento, se hace la descripción del desarrollo de la intervención donde se mencionan los aspectos relevantes y la respuesta de los sujetos con los que se intervino; así mismo se realiza el análisis de los instrumentos empleados en la evaluación para hacer la recogida de datos y buscar qué consecuencias o efectos se tuvo durante el proceso.

“No se trata de que podamos eludir el cambio, puesto que nos persigue en todas sus formas; por tanto, lo indicado sería sacarle el mayor provecho. La respuesta no consiste en evadir el cambio, sino en devolver la pelota encarándolo de frente”

Michael G. Fullan

1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO: EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL CENTRO ESCOLAR.

1.1. El marco de la política educativa

1.1.2. Política educativa internacional

A lo largo de la historia, la sociedad ha vivido grandes cambios que han traído consigo la reorientación de los objetivos educativos, éstos guardaron las preocupaciones y propósitos centrales de cada etapa, con la finalidad de sustentar la base del desarrollo social a través de programas perfilados a proporcionar bienestar a la población en su conjunto.

Así, por ejemplo, Aguilar (2006) comenta que las reformas administrativas de los años ochenta tuvieron su origen en las dificultades que de años atrás enfrentaban las diversas formas de Estados sociales para sostener el crecimiento económico de sus sociedades y el bienestar y seguridad social de sus ciudadanos.

Sin embargo, este beneficio hasta nuestros días se ha quedado tan sólo en el discurso al observar que el progreso se ha venido dando con enormes desigualdades tanto al interior de cada nación como entre los diferentes países; en consecuencia podemos advertir sociedades con una economía relativamente fuerte que proporciona a sus ciudadanos un alto nivel de bienestar social, pero, por otro lado, encontramos sociedades sumidas en la precariedad total, donde la falta de servicios y bienestar es la constante.

Problemas como la exclusión social, el énfasis de los niveles de pobreza, la presencia de conflictos bélicos, civiles y criminales, la creciente tasa de desempleo

y el riesgo constante de una crisis financiera de magnitud mundial provocaron que en las últimas décadas del siglo XX organismos mundiales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) se plantearan las preguntas de cuál debe ser el papel del Estado, qué puede y qué no puede hacer y cómo debe hacerlo.

El punto de partida y referente mundial de los cambios organizativos, directivos y operativos, fueron las reformas administrativas de la Gran Bretaña con la primer ministra Margaret Thatcher.

Las reformas emprendidas tuvieron validación y confiabilidad para ser imitadas por otros gobiernos cuando fueron examinadas, respaldadas y recomendadas por la OCDE. En la filosofía administrativa que se propuso se resaltan dos principios: desempeño y descentralización, el primero se traduce en eficiencia y resultados, sin omitir que no sólo se refiere al aspecto económico sino a diversas áreas, incluyendo la educativa; el segundo principio representa un movimiento en sentido contrario a la organización burocrática tradicional y que abarca medidas de redistribución de la autoridad.

Bajo este marco de referencia, se produjeron cambios de diversa magnitud en los sistemas educativos, una vez que fueron planteadas las pautas a seguir en las diversas reuniones internacionales, como es el caso de la reunión de Jomtien (1990)¹ organizada y auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), el BM y la OCDE.

Así, se inicia el planteamiento de nuevos objetivos educativos y que de acuerdo con Pérez (2004:129) las propuestas e iniciativas de reforma de los sistemas escolares no se encuentran motivadas tanto por la conciencia de las insuficiencias cualitativas del sistema o por su incapacidad para facilitar el desarrollo educativo

¹ Foro de la Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" realizado en Jomtien Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990

de ciudadanos autónomos, sino por las exigencias imperiosas de la economía del libre mercado.

En esta idea se puede citar el denominado "Consenso de Washington"² que concreta diez temas de política económica con la finalidad de orientar a los gobiernos de países en desarrollo. Esta guía somete a los países a una valoración de sus avances los cuales serán la pauta para proporcionarles la ayuda económica que soliciten al BM y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Uno de estos diez temas establece como línea el cambio en las prioridades del gasto público, siendo la educación una de estas prioridades.

Como en el escenario educativo es difícil legitimar las decisiones apoyándose solamente en requerimientos económicos, se elabora todo un discurso que en la ambigüedad semántica se constituye en el principal instrumento de persuasión y propaganda. Descentralización, autonomía, participación, democracia y calidad son todos términos socialmente valorados y que no se corresponde con el discurso neoliberal que se utiliza para justificar la privatización y desregulación del sistema educativo (Pérez, 2004).

Luego entonces, la política económica denominada neoliberalismo, ha determinado el rumbo de los sistemas educativos y de las principales reformas de los sistemas escolares del mundo donde se hacen presentes la implementación de iniciativas como la de iniciar una nueva gestión pública (NGP) que propone la reorganización de la Administración Pública y que se fundamenta y descansa en el neoinstitucionalismo económico y el gerencialismo.

El neoinstitucionalismo refiere la idea de modelar el comportamiento de los actores públicos al modo de los actores del mercado, lo que implica una reorganización de la administración pública a través de contratos.

² La primera formulación del llamado "Consenso de Washington" se debe a John Williamson quien se refiere sarcásticamente a lo que "Washington" está de acuerdo en materia de políticas económicas. "Washington" significa el complejo político-económico-intelectual integrado por los organismos internacionales (FMI, BM), el Congreso de los EUA, la Reserva Federal, los altos cargos de la Administración y los grupos de expertos.

Por su parte, el gerencialismo dio sentido a los patrones de gestión y operación de la Administración Pública (AP) inspirada en las nociones, técnicas y procedimientos del manejo empresarial; sin embargo, debido a las grandes desigualdades entre los países ricos y pobres, la propuesta es compleja para llevarse a cabo (aun con la buena voluntad que se pueda mostrar) por lo cual, se han realizado de manera paulatina, tal es el caso de los ministros y secretarios de educación de América Latina que convocados en la Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC IV) en Quito en 1991 reconocieron la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo para responder a los crecientes desafíos y demandas, por lo que en uno de los acuerdos se señala como exigencia llevar una profunda transformación en la gestión educativa y en los estilos de planeación y administración.

Así, a partir de esta reunión, en los últimos veintitrés años, los sistemas educativos de América Latina han sido objeto de cambios de variada índole, que como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, plantea una retórica educativa que responde a los desafíos de una dimensión internacional, desafortunadamente los planteamientos educativos propuestos, donde el conocimiento ha adquirido hoy en día una importancia decisiva por ser una condición esencial del desarrollo, no son los objetivos y las necesidades de todos los países, principalmente de aquellos que se encuentran menos favorecidos y que, aparentemente, sólo se limitan a la ejecución de proyectos cuya temporalidad depende en gran medida del financiamiento externo que reciben.

Para el caso de América Latina, Noriega citada por Cruz (2008) apunta que las reformas educativas han tenido diversas transformaciones pero que se puede identificar dos generaciones. La primera, con el desmantelamiento del estado benefactor y su tránsito al neoliberalismo, y la segunda con el establecimiento del neoliberalismo como política social y económica que se ha centrado en el currículo, la escuela y sus protagonistas.

Sí dentro del marco de acción propuesto se plantea mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, entonces, la gestión escolar cobra gran importancia al apuntar la urgencia de reformar la gestión centralizada, normalizada y basada en las ordenes verticales, hacia una gestión apoyada en la adopción de toma de decisiones y en los niveles inferiores de responsabilidad con una supervisión más descentralizada y participativa. (Foro Mundial sobre la Educación, UNESCO, 2000).

Ahondando más en materia de gestión, en la reunión de Dakar, la región de América³ presenta su informe sintético de evaluación⁴ en donde se exponen los desafíos existentes en materia de gestión educativa que corresponden a promover estructuras administrativas centradas en la escuela como unidades básicas que tienden a la autonomía de gestión; proceso que responde a las estrategias de mejora y que promuevan el estímulo al trabajo en equipo de directores y profesores así como establecer los marcos normativos y de política educativa para incorporar a los docentes en la gestión de los cambios del sistema educativo e incentivar el trabajo colectivo en la escuela (Foro Mundial sobre la Educación, UNESCO, 2000).

Como se observa, se hace presente la importancia creciente de la gestión a nivel institucional y los cambios organizativos le dan relevancia a la institución escolar, que se propone sea el eje de los cambios. Antes, la escuela como organización era débil. Hoy día se le está queriendo fortalecer, bajo distintas modalidades. Empieza a surgir como organización que debe definir sus planes y rutas de acción, por ejemplo a través de los proyectos escolares, en la idea de que sea con una mayor autonomía. Esto conlleva a un papel activo de los directores, enfatizando

³ Una de las acciones sugeridas en Jomtien es conformar grupos de países que comparten características comunes para fortalecer la cooperación entre ellos, de esta propuesta surge las regiones de África Subsahariana; América; Países Árabes; Asia y el Pacífico; Europa y América del Norte y Países del grupo E-9

⁴ Es pertinente observar las diferencias tan marcadas en la evaluación de PISA 2000 en el aspecto de lectura con respecto a la región de América y el Caribe con la de América del norte, dichos resultados muestran que Canadá y Estados Unidos obtuvieron los porcentajes más altos de alumnos ubicados en el nivel 3 de desempeño con porcentajes de 71% y 60 % respectivamente comparados con el 11%, 9% y 4% de México, Brasil y Perú (Informe del PRIE, 2005).

en la participación de los docentes tanto en la elaboración de los planes educativos como en el desempeño cotidiano de la institución (Molina, 2002).

Otra tendencia observada, en esta propuesta de gestión escolar, es la modalidad del trabajo en colaboración, que rompe con un patrón cultural de mantenerse aislado con relación a otros actores. Al respecto Pozner (2005) considera que uno de los principales aportes que se puede rescatar de los primeros Acuerdos Nacionales es como de manera inédita se busca constituir prácticas institucionalizadas de participación.

Resulta importante señalar que el tema de la nueva gestión es sólo una de las estrategias a trabajar en la transformación educativa, pues ésta se proyecta a articular elementos y condiciones para atender de una manera integral los fines educativos, de tal manera que efectivamente se constituya en un vehículo del desarrollo humano. Estrategias como la incorporación y aprovechamiento de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); la formulación de planes nacionales vinculados con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo; aumentar la inversión en la educación; la participación de la sociedad civil; establecer procesos de reforma curricular y mejorar las competencias profesionales de los docentes son las propuestas de los trabajos realizados dentro del marco de Dakar.

1.1.2. México en el marco de las transformaciones educativas.

Esta breve revisión de los acontecimientos internacionales es el preámbulo para conducirnos a entender los cambios en nuestro país y poder vincular las metas, objetivos y estrategias que se han propuesto en la reforma educativa ya que el Estado mexicano inició políticas de innovación en el ámbito educativo por las inercias generadas en el contexto mundial descrito en los párrafos anteriores.

En este sentido, es conveniente citar que el Plan de Estudios 2011, representa el producto de una larga cadena de acciones iniciadas en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) el cual sentó

las bases para la transformación y reorganización del Sistema Educativo Mexicano, ya que en él se plantea fundamentalmente tres líneas de acción encaminadas a: reorganizar el sistema educativo; reformular los contenidos y materiales educativos; motivar y fortalecer la preparación del magisterio.

De estas líneas de acción se desprendieron políticas, programas y procedimientos que, a principios de los años noventa, redefinieron responsabilidades e introdujeron el emblema de “una nueva gestión” para la escuela pública y que se plasma concretamente en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000.

Seguramente al ahondar con una investigación se podría decir sí las medidas y estrategias puestas en marcha han sido o no las más acertadas; por el momento, es controvertible el hecho de que en esta primera línea de acción se haya propuesto, por un lado, la descentralización de los servicios educativos y, por otro lado, el hecho que la Federación continúe administrando al Distrito Federal, porque entonces las medidas podrán ser parciales y apremiantes, como fueron los denominados “Programas Emergentes” que presentaron las reformulaciones de contenidos y materiales a través de guías para docentes o el programas de actualización del magisterio.⁵

Tedesco (2004) refiere que este nuevo modelo podría terminar como los modelos predecesores que tuvieron una vigencia parcial y fueron remplazados sin que los problemas a los que estaban respondiendo hubieran sido resueltos; sin embargo, si se revisan los acuerdos generados desde el noventa y dos, y que se hará párrafos posteriores, permite ver que en los veintidós años transcurridos de la firma del Acuerdo se ha llevado una serie de replanteamientos y propuestas

⁵ El Programa Nacional de Actualización del Profesorado (PRONAP) derivó de los esfuerzos anteriores, como lo que fue el Programa Emergente de Actualización y Programa de Actualización del Maestro, iniciados desde 1992, que tuvieron resultados poco satisfactorios. El PRONAP se trabajó conjuntamente con el SNTE y empezó a operar en 1995; en éste se distingue cuatro áreas: nivelación (para obtener la licenciatura), actualización, capacitación y superación profesional (grados académicos y especialidades). Desde 1995 hasta fines del sexenio de Ernesto Zedillo se implementó a nivel nacional, mediante convenios previos con los estados. Comprendió talleres generales, cursos nacionales de actualización, instalación de los Centros de Maestros, evaluación y acreditación de los cursos nacionales de actualización, planeación y evaluación del PRONAP, y otras acciones para ampliar la oferta y la cobertura. (Latapí, 2004)

pedagógicas y curriculares, que no necesariamente se han traducido en efectividad.

Refiriendo la presencia escalonada de acuerdos y compromisos que se han originado en nuestro país, atendiendo a las demandas del contexto internacional, se hace un enlistado de los mismos con la intención de mostrar la sucesión de las medidas en materia de la política educativa de México, así como algunas de las implicaciones que se desprendieron de ella y que particularmente se destacarán las referidas a la gestión escolar:

- “México: compromiso social por la calidad de la educación” (2002) Con la finalidad de enmarcar acciones al Plan Nacional de Educación 2001-2006 diversos sectores de la sociedad se comprometen a sumar esfuerzos en busca de mejorar la educación.
- La SEP y la OCDE⁶ establecieron en 2008 el Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación. El propósito del acuerdo fue determinar no sólo qué cambios de política había que hacer en México, sino también cómo debían diseñarse e implementarse eficazmente las reformas de la política educativa, tomando en cuenta las iniciativas en marcha. El informe del acuerdo OCDE-México centró las recomendaciones en los puntos de gestión escolar y participación social; selección de docentes; trayectorias de carrera; incentivos y estímulos para los docentes y, finalmente, de evaluación.

Además, estas recomendaciones concuerdan con las metas establecidas por el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita también en 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

- “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” (2010) El Consejo Asesor de la

⁶ México ingresó a la OCDE en 1994, pero con anterioridad seguía lineamientos generados en el organismo. (Cruz, 2008)

OCDE emite 15 recomendaciones enfocadas en las políticas públicas para optimizar la enseñanza, liderazgo y gestión escolar, de donde señala que: “México necesita definir estándares claros de liderazgo y gestión”.

El primer punto clave de la reforma es la necesidad de poner a la escuela Mexicana y a los estudiantes en el centro del diseño de las políticas educativas. La mejora de la escuela mexicana necesitará repensar el sistema de gobernanza, así como el papel que juega los líderes escolares y los docentes.

- “Reforma Integral de la Educación Básica” RIEB (2009). Se inicia la articulación curricular en 2004 con la reforma de preescolar, continuó en 2006 con secundarias y finalmente en 2009 con primaria. Centra su atención en la adopción de un modelo educativo basado en competencias.
- “Acuerdo Número 592” (2011) en donde se sustenta el Plan de Estudios 2011 y la articulación de la RIEB que en materia de gestión escolar apunta hacia los colectivos escolares para que desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización; cabe resaltar que en dicho acuerdo se menciona que una nueva gestión implica una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar que propicie relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional (SEP: 2011)

La conclusión de las estrategias desprendidas en los marcos de acción antes descritos se da en la política educativa del país y que se plasma en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 donde se concretizan objetivos tales como: elevar la calidad de la educación; ampliar las oportunidades educativas; ofrecer una educación integral y servicios de calidad; impulsar el desarrollo y utilización de las TIC; y redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia.

Para este último objetivo, en México desde el 2001 se implementó el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que tiene como finalidad lograr una mayor calidad de

los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión bajo un modelo denominado Gestión Educativa Estratégica (MGEE) conformado por ocho componentes interrelacionados, que son: liderazgo compartido, trabajo colaborativo, prácticas docentes reflexivas, planeación estratégica, evaluación para la mejora continua, participación social responsable, rendición de cuentas y libertad en la toma de decisiones.

Desde esta propuesta pareciera que el problema de la educación en cuanto a gestión está resuelto pero, ¿Qué se debe hacer ante una realidad distinta vivida en las escuelas? ¿Cómo adaptar a la escuela para responder a la complejidad de la sociedad y evitar que permanezca básicamente inalterable? o ¿Qué tanto las escuelas se han transformado con las vigentes reformas?

Reflexionar sobre estas cuestiones nos puede llevar a dejar de ignorar, el tortuoso y confundido camino que han seguido los docentes en busca de su identidad y en la reafirmación de su misión y que de acuerdo a Savín (2003) es en estas instituciones donde cobran vida los últimos discursos de la reforma como tarea inacabada plegada de incertidumbres y de reproches sobre su pobre desempeño.

En donde no se puede ocultar, el tipo de relación establecido entre directores y maestros permeado por una comunicación basada en normas y comunicados que emanan desde la administración, demostrando la poca actuación y participación que tienen los docentes en la toma de decisiones de sus escuelas y que, por consiguiente, difícilmente se dan los procesos creativos y el trabajo colaborativo.

Así, las propuestas de cambio se siguen dando de manera vertical y la situación de las escuelas como menciona Pozner (2005) está recibiendo el embate de estas transformaciones, por ahora con poca capacidad de ofrecer respuestas. Se le analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera. Unos y otros coinciden: la escuela como organización está en crisis. Sin embargo, quedarnos con esta visión sería fatalista porque finalmente en los centros escolares, quizá a pasos cortos, algunos docentes empiezan a generar pequeños cambios. Innegablemente es un proceso afectado por la cultura construida a los largo de muchos años, pero creer que las

formas de trabajar en las escuelas están condenadas a ser siempre igual es negar la capacidad de pensamiento que cada uno de los docentes tiene.

“El problema no existe previo a la acción del sujeto, sino que este lo construye en su propio proceso de actuación-indagación”

1.2. El Estado del Arte: La participación docente y el trabajo colaborativo.

Uno de los efectos que se ha generado a partir de la reforma educativa es volver la mirada a los centros educativos y considerar esencial su desempeño y los resultados obtenidos. Así, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) es planteado como una herramienta de mejora al proponer cambios en las formas de hacer gestión en las escuelas; sin embargo, pareciera que sólo se queda como retórica al observar las dificultades e inconsistencias de las escuelas para poder manejarse con este modelo. Bajo este panorama se han producido diversos trabajos para analizar las condiciones de trabajo de los maestros así como las dificultades que enfrenta la acción directiva. Una de estas condiciones, es lo alusivo al trabajo colaborativo que se pretende desarrollar en las escuelas.

El interés de este apartado es conocer cómo se ha abordado el tema de la participación docente en el trabajo colaborativo, ya que el análisis de estos documentos permite reflexionar bajo que ángulo se ha estudiado estos temas e intentar encontrar elementos inadvertidos que puedan darle un nuevo sentido al objeto de estudio.

Los documentos consultados fueron nueve tesis que abordan de manera directa o indirecta la participación docente en el trabajo colaborativo, la mayoría poseen como característica común: los investigadores forman parte del personal que labora en el centro educativo estudiado; también se incluye el trabajo de

investigación de Fullan y Hargraves (1997) en Ontario, Canadá realizado en escuelas primarias. La conveniencia de considerar este último estudio estriba en poder tener y establecer un comparativo de un contexto diferente al de nuestro país y poder discurrir como de manera análoga el problema de la participación en el trabajo colaborativo es un componente que incide en las escuelas, así mismo, permite cotejar la metodología empleada al estimar que actuaron como investigadores externos bajo el encargo del sindicato de maestros de esa ciudad.

El primer acercamiento será con estos autores, abordándolos por separado de los trabajos de tesis al estimar que la intencionalidad de la investigación es diferente a las tesis mencionadas, ya que Fullan y Hargraves (1997) a partir de los resultados obtenidos, elaboran el libro titulado “Hay algo por lo que merezca la pena luchar en las escuelas”. Dicha obra tiene la finalidad de ser empleada como una guía de pensamiento y acción que propicie mejoras importantes en la vida y experiencia de docentes, directivos y estudiantes.

El trabajo se desarrolla en cuatro apartados que a continuación se describen brevemente. El primero corresponde a la detección del problema que sirve para sentar las bases a través de la investigación diagnóstica; el instrumento empleado es la entrevista y la intención se centra en indagar sobre el problema que obstaculiza o limita a las escuelas para obtener mejores resultados y que se ha traducido en el fracaso de las reformas.

A lo largo de la presentación de su investigación diagnóstica los autores van mostrando el análisis de dichas entrevistas y concluyen afirmando que el problema no se puede concretar en uno solo, puesto que son varios y de los cuales mencionan: la sobrecarga, el aislamiento, la colegialidad artificial, la competencia sin explotar, la minimización de la función de los profesores, el liderazgo y las soluciones inadecuadas.

El segundo apartado es titulado “profesoras y profesores totales”, donde los autores describen a los docentes en un sentido más completo al abordarlos como individuos y personas que desarrollan una carrera profesional con la intención de

recuperar aspectos más emocionales, más cotidianos y más elementales que muestran esa condición profesional y humana.

En cuanto al tercer apartado: “escuelas totales”, se examina las condiciones sociales y laborales de los docentes y directores. Señalan que la individualidad y la colegialidad se encuentran como una paradoja por lo que ponen de manifiesto los puntos fuertes y débiles de cada una, concluyendo en la necesidad de reconciliar ambas características de manera que cada una aporte sus posibilidades para mejorar la escuela.

Por último el cuarto apartado llamado “líneas orientadoras de acción” corresponde a las propuestas de solución donde se presentan una serie de acciones que si bien no tienen la finalidad de ofrecer un recetario para hacer cosas concretas si se enumeran sugerencias para su interpretación.

Se considera pertinente hacer un énfasis al planteamiento hecho en su trabajo donde se menciona que la solución a los problemas, enlistados en párrafos anteriores, se encuentra en poder gestar la necesidad de una mayor participación de los docentes tanto fuera como dentro de las clases; en el desarrollo curricular y en el perfeccionamiento de la escuela.

Pero para Fullan y Hargreaves la participación como tal no es suficiente, sino que debe ser orientada y concretada a un trabajo unido. Se percatan que en las escuelas la participación se supone como una imposición sin sentido, que se acepta sólo como indicación autoritaria, que acumula actuaciones artificiales con el único propósito de cumplir y sin la menor incidencia en la modificación de la práctica, es decir, se convierte en mero instrumento formal para cubrir las apariencias por lo que se transforma en una simple simulación, perdurando prácticas de aislamiento donde cada profesor dentro de su aula se siente dueño, libre de las presiones y controles externos y con la autoridad para gobernar, incluso arbitraria y caprichosamente. Finalmente el planteamiento en el que se pronuncian Fullan y Hargreaves se centra en sugerir que se desarrolle en las

escuelas lo que llaman “profesionalidad interactiva” o, dicho en términos más comunes, potenciar la cultura de la colaboración.

Por otro lado, iniciando el análisis de las tesis consultadas, su revisión se llevó a cabo a partir de los siguientes ejes de análisis: objeto de estudio, la metodología e instrumentos empleados, objetivos, perspectivas que arroja el diagnóstico y propuestas planteadas. En cuanto al objeto de estudio algunos trabajos consideraron únicamente a los docentes, en otros, a los directivos o en un tercer grupo, a directivos y docentes juntos; sólo un estudio tomó como objeto de estudio a docentes, directivos y alumnos.

Los trabajos incluidos en este reconocimiento en su mayoría emplearon metodología cualitativa y únicamente Carbajal (2002) conjugó tanto la metodología cualitativa como cuantitativa. El total de textos revisados están fundamentados a partir de la investigación–acción y los instrumentos empleados fueron el cuestionario, la entrevista estructurada y semiestructurada, la observación directa, el diario de campo, las notas de campo, el diario del investigador y las escalas de medida.

En general, los objetivos de las investigaciones diagnosticaron alrededor de la participación para implementar una propuesta de acción y resolver la problemática detectada; dentro de esta propuestas podemos mencionar el fortalecer las relaciones interpersonales al interior de las escuelas para propiciar el trabajo colaborativo; alentar la participación de los maestros a partir del establecimiento de metas comunes; iniciar la participación a través de actividades en el Consejo Técnico para resolver problemas comunes; propiciar un liderazgo efectivo en el director para mejorar la calidad de la educación a través de generar un ambiente de participación en el trabajo colaborativo mediante un curso taller.

Las investigaciones orientadas a la participación docente muestran que existe una debilidad en esta actividad. La ausencia de la participación en las escuelas se enfatiza en los nueve estudios; sin embargo, los planteamientos presentan perspectivas diferentes y de acuerdo con éstas los trabajos se agrupan para la

presentación. Las líneas temáticas en que se ha dividido son tres: el problema como una condición de actitud del docente; la responsabilidad en el liderazgo del director y la corresponsabilidad de docentes y directores.

En la primera línea donde el docente es citado como responsable, se encuentran los trabajos de Cornejo (2002) y Castro (2007) quienes coinciden al observar que la tarea docente se realiza de forma aislada y no existen instancias adecuadas para el intercambio de experiencias, la discusión de los problemas de enseñanza y la toma de decisiones, por lo que se presenta desvinculación en las actividades y no se formulan metas y actividades comunes. Estos trabajos encuentran que las acciones que se realizan con cierta participación colectiva tienen que ver principalmente con la organización de ceremonias, festivales o actividades para recolectar fondos.

En esta misma línea, Chávez (2005) expone que la falta de participación y de trabajo en equipo en el centro escolar impacta negativamente la vida escolar; al no existir trabajo en equipo y un buen nivel de participación en la escuela se resta el respeto a los acuerdos y por consiguiente conlleva la simulación en el desarrollo de las actividades que emanan del Consejo Técnico. Considera como elemento clave las relaciones interpersonales para favorecer el clima institucional y poder permitir la participación y salir del esquema burocrático en que se encuentra la escuela.

La perspectiva de Carbajal (2002) aporta dos aspectos, desde mi punto de vista reveladores, al observar que cuando en la escuela se ciñe con rigor la normatividad favorece que el docente se aisle en su salón tratando de cumplir con su función y el programa y, por otro lado, los grupos de poder que se desarrollan en las escuelas limitan la participación, ya que al no existir confianza pero sí el temor de ser criticado conlleva a que los docentes eviten realizar propuestas.

En la segunda línea temáticas, se le otorga al director y su liderazgo la mayor responsabilidad para crear las condiciones necesarias para influir positivamente en la actitud de los docentes hacia la participación en el trabajo colaborativo, se

cita a Reyes (2002) quien apunta que la exagerada vigilancia de los directivos hacia los docentes ha traído como consecuencia que el profesor se aíse y encierre en su salón de clases perdiendo el interés en la organización colectiva, por lo tanto los maestros no están dispuestos a trabajar de manera colectiva por estimarlo pérdida de tiempo, innecesario e inútil.

En relación con esta línea, Díaz (2004) describe que la participación en el trabajo colegiado exige tiempo y disposición; sobre todo sí se considera que durante años se ha privilegiado el trabajo individual por lo que un buen líder es el que conoce y comprende la cultura tanto del personal a su cargo como de la escuela que dirige, así, por lo tanto, el director puede convertirse en la principal barrera o el mejor puente para el desarrollo de los procesos colaborativos y del trabajo en equipo.

López (2005) percibe que el liderazgo, por parte del director, cuando es bien ejercido permite organizar sin dificultad todas las actividades planeadas a través de la participación colectiva.

Ahora bien, en la última línea, la falta de participación es atribuida a la competencia tanto del director como del docentes; en esta categoría se encuentran los autores Flores y Mata (2009) al considerar que el problema está en el individualismo de los docentes así como la mala gestión escolar que no desarrolla una buena comunicación, ni fortalece las relaciones personales e ignora trabajar con el conflicto.

Por su parte, Castro (2007) estima la insuficiente colaboración como una actitud y una conducta frecuente de los docentes, al predominar el ejercicio individual, se observa la falta de compromiso colegiado y una débil gestión interna por lo que los docentes no logran ponerse de acuerdo al momento de tomar decisiones, trabajando sólo para su interés, olvidándose de que para el logro de las metas anuales se requiere en gran medida el trabajo en equipo.

En esta misma línea, retomamos a Fullan y Hargraves (1997) quienes afirman que la responsabilidad recae tanto en el directivo como en los docentes al no

poderse confiar o esperar a que alguien eche la mano en este aspecto de la participación, por lo que maestros y directores deben hacer que suceda a pesar de una serie de obstáculos, tanto internos como externos.

Al realizar la consulta de investigaciones y literatura que abordan este tema se puede mencionar que existe coincidencia en la premisa de estimar a los centros escolares como el punto esencial para lograr los cambios; visto desde este ángulo se resalta una tarea fundamental de la organización: conformar equipos de trabajo que desplieguen la participación efectiva de docentes y directivo.

Sin embargo, pensar que se puede resolver la falta de la participación en el trabajo colaborativo por un simple deseo resultaría ingenuo, como ya lo muestran las tesis revisadas; pero también, tratar de encontrar culpables no es la solución, ya que los autores o encuentran en el director la responsabilidad por su débil gestión o la culpa se centra en el docente por su falta de compromiso e individualismo en el que trabajan.

No se trata de buscar culpables, ni de creer que la actitud, tanto del maestro como del director, se transforma mágicamente, por lo tanto, es necesario indagar con una mirada diferente que nos permita conocer más acerca de la cultura que se ha construido a lo largo de muchos años y que propicia de manera automática muchos de los actuares de los docentes.

Desde un punto de vista particular, un aspecto que puede contribuir para abordar el tema de la participación es dirigir la investigación hacia la concepción que tienen tanto los docentes como el director acerca de la jerarquía académica, que finalmente corresponde a una parte de la cultura docente, construida a lo largo de muchos años y que no se puede cambiar tan solo por la buena voluntad del directivo.

Bajo esta idea, el presente trabajo intenta denunciar que no se trata de una simple necesidad de docentes y directivos por fingir un trabajo colaborativo. Bajo la mirada y la disposición de formar equipos y de cooperar en diversas actividades los lleva

a situarse en la condición de creer que están interactuando en trabajo colaborativo y recurrentemente, por un lado el maestro está esperando la última palabra del director para actuar y por el otro, el director asume como parte de su responsabilidad el darle solución a todas las situaciones de la institución. No es el desinterés de ambos lo que está dejando una participación débil, sino las concepciones que ambos han construido a lo largo de muchos años lo que genera el tipo de relación en el trabajo de la escuela.

Cuando el docente se percate de que se vive en un contexto complejo y exigente, posiblemente se sienta incómodo y molesto de permanecer inmóvil, contemplando el desfile de los acontecimientos sin participar en ellos, porque permitirse continuar con pasividad y conformidad es aceptar su propia decadencia; sin embargo pensar en la necesidad de favorecer en las escuelas el trabajo colaborativo sólo porque así se maneja en el “deber ser”, sitúa y lleva nuevamente a la falacia y la simulación; luego entonces, es menester considerar que si la intención es buscar verdaderas herramientas prácticas, que permita a los docentes sentir satisfacción y resultados en lo que hacen, necesariamente se deben iniciar en la búsqueda de nuevas relación entre docentes y directivos que les permita conocer sus necesidades, pero más que identificarlas es participar en las propuestas para subsanarlas, es decir, a través de procesos de análisis y reflexión los maestros consideraran trabajar bajo la propuesta sólo si en ella se encuentra respuesta a sus necesidades.

“La confianza es la forma más elevada de la motivación humana”

Stephen R. Covey

1.3. CONTEXTO SITUACIONAL

1.2.1. La escuela primaria “Maestro José Mariano Pontón”

Los párrafos anteriores describe la sucesión de acuerdos producidos en el Sistema Educativo de nuestro país y como en un efecto de embudo encontramos en la punta a cada una de las escuela, espacios donde el discurso orienta sus objetivos y en una retórica ilusa se habla de las nuevas relaciones colaborativas que se da en la escuela; sin embargo, no se ignora que la realidad que se vive en cada centro educativo es muy diferente.

En una progresión de niveles que ha transitado de un rango mundial a uno nacional, corresponde en este espacio describir brevemente las características históricas, funcionales y situacionales del centro educativo donde se busca intervenir.

La escuela primaria “Maestro José Mariano Pontón” con clave: 32-1287-351-27-x-028, turno vespertino fue fundada en 1968 siendo presidente el C. Lic. Gustavo Díaz Ordaz; inusualmente este edificio inició su servicio en el turno vespertino para posteriormente abrir el matutino.

Está ubicada en Avenida Economía esquina con calle Antropología e Historia s/n perteneciente a la colonia Federal de la Delegación Política Venustiano Carranza, dentro del Distrito Federal. Esta escuela pertenece a la administración de la Dirección Operativa No. 3.

La escuela es de organización completa, ya que se constituye por un grupo de cada grado, con una matrícula baja conformada actualmente de 84 alumnos y que

de acuerdo con la normatividad estipulada en los lineamientos de las condiciones para el funcionamiento de las escuelas, se encuentran en el límite para poder continuar prestando servicio en este turno.

La plantilla del personal se conforma por seis maestras frente a grupo, de las cuales sólo una tiene 12 años de antigüedad en la escuela y el resto oscila de tres, dos, un año o solamente meses de estancia en esta institución. También se encuentran adscritos a la escuela un profesor que asume el cargo de secretario, el director de la escuela, la profesora de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y una profesora de educación física. Una característica que comparten es que todos laboran el doble turno, es decir esta es la escuela donde continúan la segunda parte de su jornada.

La población a la que atiende esta escuela pertenece a una zona económica de clase media baja y de acuerdo con los datos proporcionados por el director de la escuela las características de las familias se distribuye en los siguientes porcentajes: el 32% de los alumnos se conforman en familias donde está presente tanto la madre como el padre; el 48% corresponde a los alumnos que cuentan sólo con su mamá o con su papá; el 15% de los alumnos proceden de una familia desintegrada y el 5% restante son los alumnos que viven con un familiar donde fueron adoptados. Como se observa las características familiares descritas justifica, de cierta forma, la constante inasistencia de los alumnos al plantel.

Por otro lado, el 40% de la población son alumnos con características educativas diferentes que llegan a esta escuela, ya sea porque de alguna manera no fueron bien aceptados en otros centros educativos o porque los padres consideraron que no eran atendidos adecuadamente y por consiguiente recurren a una institución de turno vespertino en busca de una mejor atención, bajo esta situación la escuela es registrada con atención a población vulnerable lo que de cierta manera ha favorecido que continúe prestando servicio en el turno vespertino.

“Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan”

García Márquez

1.4. Diagnóstico

1.4.1. Diseño del diagnóstico

De acuerdo con Barraza (2010) cuando la preocupación temática surge de una situación concreta de la práctica profesional se clasifica como empírica, que a través de la planeación y ejecución de estrategias se transita de un nivel básico de la preocupación temática a un nivel de concreción del problema.

Sin embargo, este proceso no se resuelve con inmediatez ya que requiere de una construcción sistemática, en donde se involucra una serie de acciones entre las que se encuentra la selección, planeación y elaboración de instrumentos idóneos que permitan la recolección de información necesaria.

Es así como, en el diseño de este diagnóstico se seleccionaron como instrumentos el cuestionario, aplicado a docentes, y la entrevista, realizada al director de la escuela; la intencionalidad de esta última es hacer un cruce de la perspectiva que guarda el director de la escuela con la que, por su parte, tienen los maestros sobre la participación en el trabajo colaborativo. Resulta evidente la importancia de considerar a ambos como unidad de análisis, ya que, el desarrollo de este trabajo se centra en indagar sobre el tipo de participación en el trabajo colaborativo que se da en la escuela; por lo que necesariamente en este proceso social se involucran estos actores, pues las acciones se dan de manera holística, involucrando y conjugando las ideas, percepciones, sentires, necesidades y disposiciones que ambos muestran.

La estructura del cuestionario (anexo 1) se divide en dos categorías de análisis, por un lado la participación docente, donde también se aborda lo concerniente a la

toma de decisiones, y como segunda categoría de análisis lo referente al trabajo colaborativo. El instrumento se conforma por quince preguntas de las cuales seis son cerradas y las nueve restantes abiertas.

La estructura de la entrevista (anexo 2) se integra en dos dimensiones de análisis, la participación docente que incluye las categorías de la percepción sobre la misma, la toma de decisiones y el trabajo del director, y en una segunda dimensión se toca el trabajo colaborativo que comprende las categorías de la percepción del trabajo colaborativo y el liderazgo compartido.

A pesar de que esta entrevista se diseñó como cerrada, en el momento de realizarse se transitó a una semiestructurada, ya que, además de tocar los puntos señalados se dio la oportunidad de que surgieran otras interrogantes.

1.4.2. Resultados y Análisis

El punto de partida de este análisis es la presentación de algunas características de la plantilla del personal, considerando que la siguiente información puede ser una variable que motive cierta disposición y actitud ante la participación y el trabajo colaborativo.

Dichos datos corresponden a la edad, los años de servicio y los años de permanencia en esta institución; el dato estadístico se puede observar en la figura 1 donde se muestra que la edad de los docentes se encuentra en un promedio de 41 años de edad y 18 de servicio; sin embargo, al comparar estos dos datos con los años de permanencia en la escuela es notoria la relación inversa, ya que seis de ocho maestros se encuentran por debajo de los cinco años en el plantel, en consecuencia se infiere que a pesar de ser una plantilla de maestros en edad madura no ha sido esta la institución donde han prestado el mayor tiempo su servicio, lo que implica que se pueda presentar un arraigo débil.

Esto obedece tal vez en primer momento a las condiciones inestables del trabajo, ya que de seis maestros frente a grupo tres se encuentran bajo contrato de 6 o 12

meses, y por ser un turno vespertino con poca población los contratos no siempre se renuevan, o bien, como comenta el director “sólo llegan porque está próxima su jubilación”, trayendo como consecuencia una gran movilidad de la plantilla, lo que puede incidir en la manera de hacer gestión, ya que el poco arraigo en el plantel por motivos de carácter laboral hace que el personal se subsume a las condiciones del plantel en el periodo de adaptación al mismo; se sujetan a la cultura y al clima escolar que prevalece y a la manera en que se ejerce la autoridad, esto, muy posiblemente por su situación laboral de interinos ya que dependen del informe que remite el director a la dirección operativa para su recontractación.

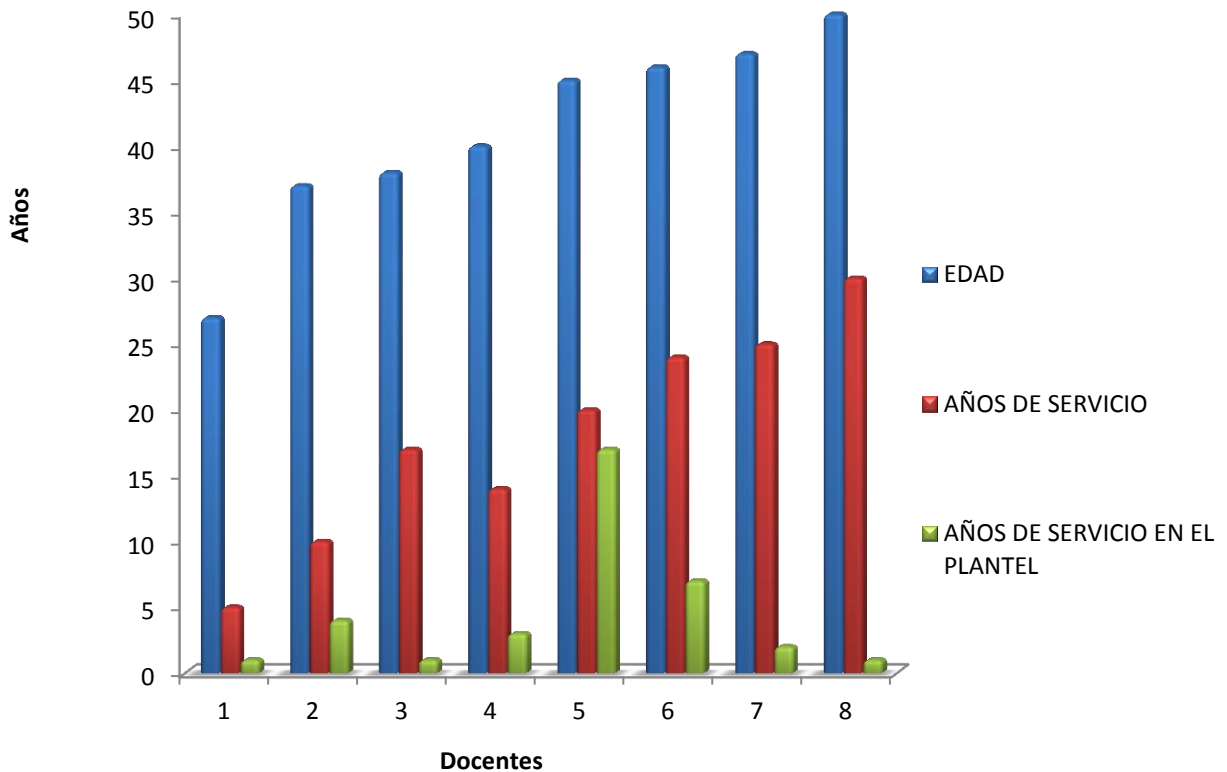
Por otro lado, en cuanto al personal que se incorpora, no son justamente los más jóvenes, ni en edad, ni en años de servicio, como se percibe en la figura 1, lo que implica que tienen cierta carga de tradiciones y cultura que determinan su manera de conducirse en la escuela.

Como un ejemplo de estas formas de conducirse, se puede citar lo mencionado por el director: “...tengo un personal que se acaba de incorporar a la escuela, entonces, prácticamente llevamos poco tiempo de conocernos, entonces a veces si es un conflicto, creen que la toma de decisiones es mera y absolutamente de los que estamos, creo que no han entendido que la responsabilidad la debemos de compartir todos”

Por otro lado, también nos señala como desventaja, de esta movilidad, la ruptura que se genera en el trabajo de la escuela “...a veces la movilidad del personal de alguna manera también rompe parte de una organización y no te permite tampoco llevar una sistematización más precisa y más clara; cuando trabajas con maestros que sabes que no se van a mover, entonces vas llevando un seguimiento más claro para ver hasta dónde van los resultados”

FIGURA 1

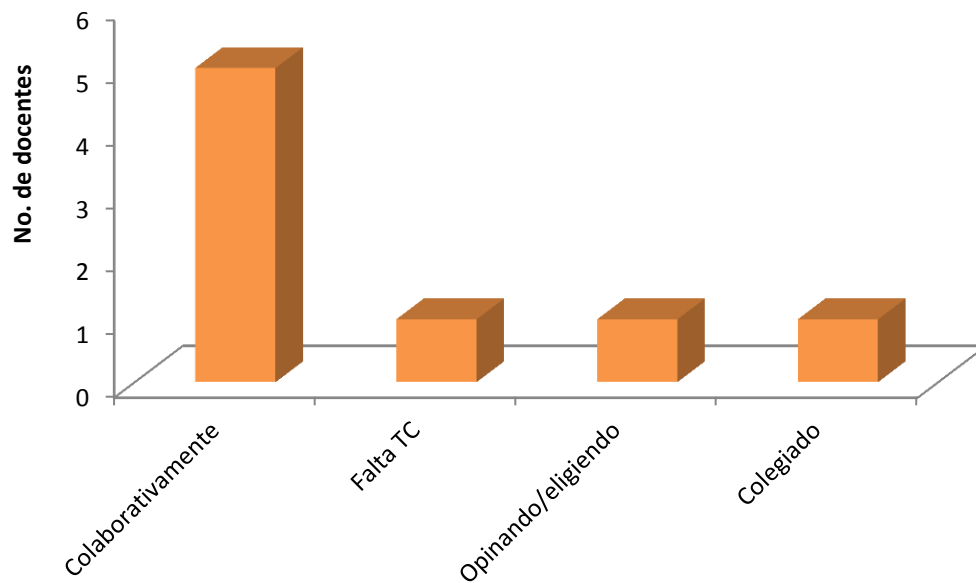
RELACIÓN EDAD/AÑOS DE SERVICIO/AÑOS EN EL PLANTEL



Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados en la escuela primaria José Mariano Pontón.

Ahora bien, dando apertura al tema de la participación y la toma de decisiones, se inicia con la revisión y el análisis de la preguntar ¿Cómo se da la participación en las actividades escolares? Como se observa en la figura 2, cinco de los ocho consideran que lo hacen de forma colaborativa, similar a esta idea una considera que es de manera colegiada; sin embargo, aparece una respuesta que contradice estas posturas ya que opina que hace falta el trabajo colaborativo.

Figura 2
Forma en que se da participación



Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados en la escuela primaria José Mariano Pontón.

Para darle interpretación a estas respuestas es pertinente enlazarlas con la pregunta ¿Cómo describe su participación? Para tal efecto se puede observar en el cuadro 1 que las repuestas reflejan una idea generalizada sobre una participación calificada como comprometida y colaborativa, lo que permite evidenciar un difuso entendimiento de estos conceptos que los lleva a tener una interpretación subjetiva y una falsa claridad de que han cambiado sus formas de participación en la escuela, o bien, en otra mirada, se puede considerar que se ha dado este cambio en el discurso y no necesariamente en la práctica.

Cuadro I Descripción del docente sobre su participación

	Frecuencia
Comprometida	2
Compañerismo	1
Propositiva	1
Colaborativa	2
Activa	2
Participativa	2

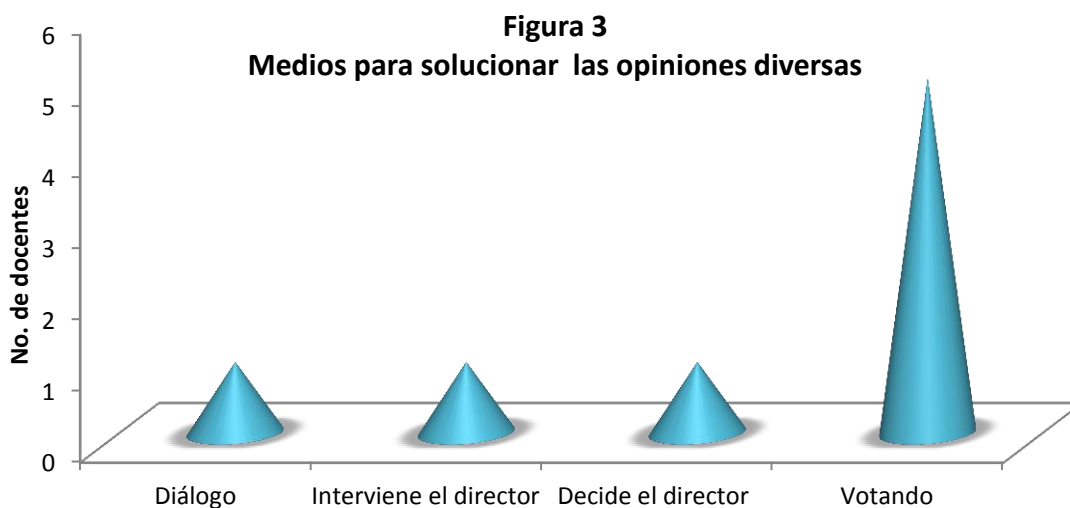
Nota aclaratoria: La suma de la frecuencia no corresponde al total de maestros ya que en esta respuesta se tuvo más de una opción por respuesta.

Fuente: Elaboración propia con base en los cuestionarios aplicados en la escuela primaria José Mariano Pontón.

La ordenación de estos dos planteamientos propicia destacar como la actitud de los docentes refleja, por un lado, que se tiene un ambiente armónico y sin conflictos, y por el otro se muestra la disposición a trabajar con las actividades; sin embargo, aunque siete de los ocho describen un trabajo colaborativo no necesariamente corresponde a formas más profundas de interacción y la idea o perspectiva que ellos tienen de lo que es la participación y el trabajo en equipo es sólo la transferencia de un estilo manejado en el discurso, incluso esta ambigüedad de lo que es la participación también involucra al director, pues por un lado alude a considerar que los docentes si participan al involucrarse en las diversas actividades trazadas a lo largo del ciclo escolar llámense ceremonias o proyectos de la escuela pero, por el otro lado, también señala que le gustaría una actitud más propositiva de parte de los docentes y no la que se asume en espera de que sea el director quien proponga las actividades, porque así la participación de los docentes es limitada y se encuentra supeditada a lo que él diga; en este sentido el siguiente fragmento de la entrevista permite subrayar lo que se ha mencionado: “si el director dice vamos a hacer ciencia en tu escuela, entonces el director es el que organiza y es el que propone, el que dice te toca este taller, vas

a hacer este experimento..., pero si surgiera del mismo maestro, esta situación sería todavía más enriquecedora, porque además, él le echaría más ganas y se sentiría que vale”.

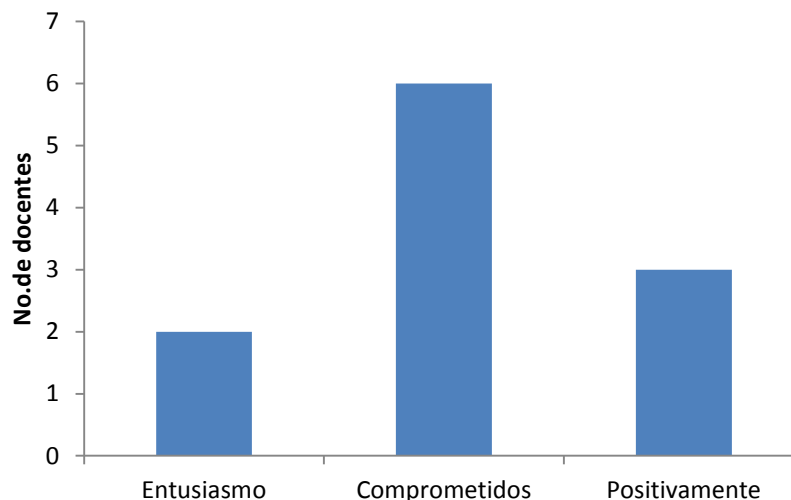
Otro de los cuestionamientos se refiere a cómo resuelven las diversas opiniones que llegan a presentarse al tomar algún acuerdo. Si se observa la figura 3 se puede advertir que cinco afirman solucionarlo a través de la votación, uno más a través del diálogo; mientras dos señalan la intervención del director como el elemento de solución; dándole lectura a estos datos nos permite dar cuenta de que hay un sistema convencional de votación y rotación para las actividades, aunque esto implique la imposición de la mayoría sobre la minoría y no la práctica de análisis, discusión y reflexión conjunta sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr, porque finalmente se hace presente un conjunto de prácticas rutinarias que le dan sentido a las acciones como el otorgar un don de mando al director para que sea éste el que tome la última palabra cuando la votación no ha sido suficiente para resolver la toma de alguna decisión.



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados en la escuela Mtro. Mariano Pontón.

Continuando con la toma de decisiones, la figura 4 permite observar que los calificativos seleccionados por los docentes, en cuanto a la actitud que asumen ante la toma de decisiones por parte del director, denotan la aprobación que se le da; pero esto no necesariamente se desprende del convencimiento de la misma como resultado del intercambio de ideas; sino más bien refleja una actitud de acatamiento a las indicaciones porque en cierta manera en la cultura de los docentes subyace la idea de considerar al director como una autoridad, ya que al cuestionárseles si el director es quien debe resolver los conflictos de la escuela siete de ocho consideran que sí, pero lo interesante en esta respuesta está en cómo se justifica, porque de acuerdo a su perspectiva el director debe resolver los conflictos no tanto por ser considerado un líder, sino más bien por ser visto como la autoridad y el responsable de la misma (ver cuadro II).

Figura 4
Manera en que se asume las decisiones del director



Nota aclaratoria: La suma de la frecuencia no corresponde al total de maestros ya que en esta respuesta se tuvo más de una opción por respuesta.

Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados en la escuela Mtro. Mariano Pontón.

Cuadro II Sobre si el director debe resolver los conflictos

Respuesta	Motivo
Si (7)	Es la cabeza del plantel (3) Es la autoridad (3) Es el líder (1)
No (1)	No es el único que cuenta con información suficiente, requiere ser analizado y consultado como colectivo docente

Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados en la escuela Mtro. Mariano Pontón.

Es pertinente recuperar el comentario de una de las docentes que precisa que no sólo el director es el responsable para solucionar las problemáticas que se presenten, sino que estas deben resolverse en colegiado pues esto permite su análisis bajo la información de varios.

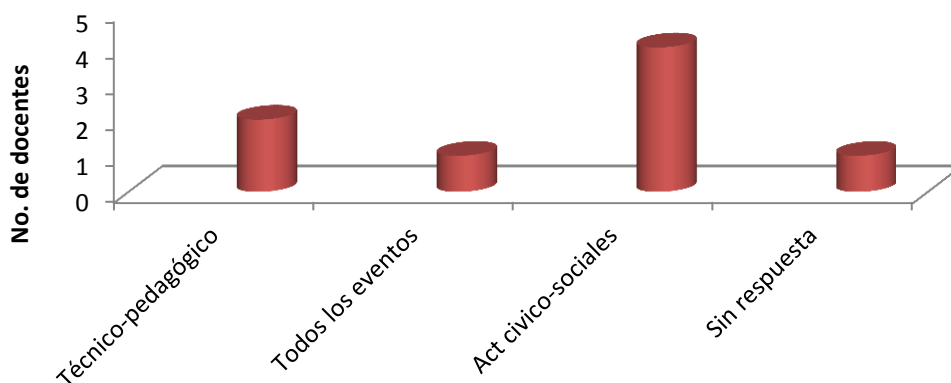
Resultaría interesante conocer hasta donde, la maestra que percibe una situación diferente de la participación y la toma de decisiones que se da en la escuela, ha tratado de influir con sus compañeros o simplemente deja que se continúe con la idea de que se trabaja colaborativamente asumiendo una actitud indiferente.

Al respecto de cómo influye esta percepción que se tienen de la función directiva, en la entrevista el director comenta: “hemos sido formados en base a respetar lo que te marcan... a veces la imagen de autoridad, ya sea director o supervisor, sí impone o sí limita la participación de los maestros, porque no se sienten en confianza; de alguna manera los directores también tenemos que cambiar, modificar actitudes, creemos que el puesto de director nos sube a la torre Eiffel y somos los dueños absolutos; en otras ocasiones, nos sentimos Hitlerianos y nada

más aquí yo mando, y lo que diga yo se hace, y es algo que también el director tiene que cambiar”. Luego entonces, se puede inferir que la idea de autoridad es un valor de referencia, que tienen tanto los docentes como el director y que direcciona el tipo de participación que se da en la escuela.

En cuanto al trabajo colaborativo, se puede apreciar que se desarrolla, de acuerdo a Little (citada por Fullan, 2003) bajo lo que se denomina “vínculos débiles”, puesto que los docentes confunden las acciones tales como el compartir tareas programadas, relatos de historias o la participación en actividades, como trabajo colaborativo; sin embargo, al analizar la figura 5, se puede observar como los docentes le otorgan mayor peso a las actividades cívico-sociales de la escuela, dejando a un lado los diálogos sobre las prácticas de enseñanza, el observarse a menudo para hacer críticas positivas o el investigar, planear o diseñar para ir desarrollando esa interacción más profundas que lleve a proyectar un mayor impacto en el trabajo del aula.

Figura 5
Actividades propias al trabajo en equipo



*Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados en la escuela
Mtro. Mariano Pontón.*

Siguiendo con esta idea que expresan los docentes sobre el trabajo colaborativo, el Cuadro III resume la opinión respecto a si se favorece el trabajo en equipo en la escuela y las formas en que esto sucede. Como se aprecia el 100% de los maestros consideran que sí se favorece el trabajo en equipo a través de organizar tareas, repartirlas, delegando responsabilidades, llegando acuerdos o finalmente en las reuniones de consejo técnico.

Cuadro III Modos de favorecer el trabajo en equipo

Mecanismos	Frecuencia
Organizando el trabajo	2
Llegando a acuerdos	2
Repartiendo tareas	1
Ayudando al docente	2
En las reuniones de Consejo Técnico	2
Delegando responsabilidades	1

Nota aclaratoria: La suma de la frecuencia no corresponde al total de maestros ya que en esta respuesta se tuvo más de una opción por respuesta.

Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados en la escuela Mtro. Mariano Pontón.

En esta respuesta, la docente que ha venido difiriendo en opinión, hace una precisión muy interesante, ya que considera que sí se favorece el trabajo en

equipo, sin embargo, observa que falta orientarlo al enriquecimiento de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Esta percepción que tiene la maestra de cierta manera empata con la que tiene el director, pues en la entrevista él menciona: "... una de las actividades por la que he estado peleando siempre, o que he estado luchando, tratando de desarrollar en ese tiempo que llevo aquí, es que, lo que va enseñar el maestro de primer año lo tienen que terminar enseñando el maestro de sexto año en un grado más elevado, o sea tenemos que ir graduando toda esa enseñanza; ... ese es el mayor trabajo en equipo que tenemos nosotros aquí en la tarde, o sea es una meta que me fijé y que con todos esos maestros que han venido y se han ido, es algo que tengo que ir alcanzando..."

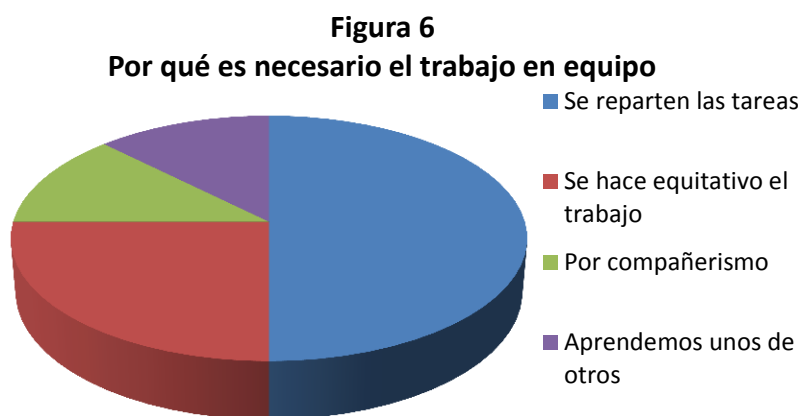
Se puede apreciar que hay una muestra clara de la intención de llevar un trabajo enfocado en las cuestiones pedagógicas al proponer articular los contenidos en los seis años para darle congruencia a los aprendizajes; sin embargo, se presenta como una meta no compartida, es decir, es el director quien la construye y la plantea, quien encuentra en ella la responsabilidad directa y, por lo tanto, se entiende como una lucha individual; no ha surgido de reflexionar y analizar qué es lo que se pretende como escuela, convirtiéndola, en una tarea más encomendada por el director, que finalmente lleva en dos direcciones el trabajo de los maestros y del director.

Otro elemento que permite ver la fragmentación en que trabaja la escuela los asuntos pedagógicos se encuentra al estimar que por ser sólo un grupo por grado se dificulta la actividad conjunta, cada uno se organiza y hace del aula su dominio, que de acuerdo con las palabras del director, es algo difícil de romper porque es parte de la cultura, así que las orientaciones metodológicas del trabajo en el aula se dan de director a docente y no se plantean en las reuniones, lo que se contrapone a la propuesta del director; al respecto tenemos el ejemplo cuando el director menciona que " en el aspecto pedagógico, ellos van proponiendo, por ejemplo, en primer año que la reforma no te marca una metodología de cómo

abordar la lecto-escritura ... en ese sentido cuando llegan y te cuestionan, se me ha hecho más fácil preguntarles, ¿tú que me propones? te aceptan el reto y elaboran su propuesta y después regresan con la respuesta o me dicen que vaya a su salón y vea como ya están leyendo los niños”.

Entonces la problemática se resolvió entre el docente y el director sin involucrar al colectivo, cuando este aspecto resulta ser un punto de análisis, puesto que el tipo de metodología que se empleará para desarrollar la lectura y escritura definirá el rumbo de los aprendizajes de los alumnos.

Es así, como se continua construyendo una idea difusa de lo que es el trabajo colaborativo y, por lo tanto, en la conformación de su equipo de trabajo, que de acuerdo con la figura 6 permite confirmar que el 100% de ellos consideran necesario el trabajo en equipo pero su justificación la aluden más al beneficio del reparto de actividades lo que hace el trabajo sea equitativo y evite el cargar mucho el trabajo a una persona; es decir, el trabajo en equipo se traduce en distribuir tareas y no aquel que de acuerdo a Armengol (2001) supone que uno a uno se compensa y que se resuelven las cuestiones que son de todos.



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados en la escuela Mtro. Mariano Pontón.

1.4.3. Conclusiones del diagnóstico

- Aun cuando en la escuela hay una gran movilidad en la plantilla docente, prevalece un ambiente de armonía entre los docentes, así como la disposición a integrarse en el trabajo por lo que califican de participativo su interactuar; sin embargo, en la toma de decisiones los procesos que utilizan son convencionales y no se da muestra de un ambiente propositivo, ya que tienen un patrón de comportamiento dirigido no sólo por su cultura, sino también por las regulaciones colectivas.

- Está presente la idea, tanto en el director como en los maestros, que en la institución se desarrolla trabajo colaborativo ya que éste lo relacionan con la ayuda sobre cuestiones inmediatas de las tareas cívico-sociales o aquellas planeadas y propuestas por el director; por lo que se deja a un lado el diálogo sobre las oportunidades y necesidades que puedan surgir alrededor de las prácticas de enseñanza, conformándose así vínculos débiles en la institución.

- Sí bien el director ha buscado que se le vea y considere como un igual, subyace la imagen de autoridad que marca un valor de referencia y condiciona el tipo de participación, así como también, se le otorga la facultad de decir la última palabra, y que finalmente, le otorga una jerarquía académica.

“La escuela no adquiere un buen desempeño porque se halle integrado por buenos integrantes, sino más bien porque el conjunto de las individualidades logran desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de intenciones que despliega una dinámica colectiva que supera los aportes individuales”.

Peter F. Drucker

1.5. Justificación

La reforma educativa impulsada en México a principios de los años noventa implicó, entre otros aspectos, una “nueva gestión” para la escuela pública. Concepto que se tradujo en revisar la organización de la escuela bajo una óptica diferente a las peculiaridades que la han conformado por muchos años, una de estas características corresponde a lo específico de observar a la escuela como un espacio cerrado y organizada bajo un mando vertical.

A través de la reciente propuesta el panorama que se ofrece se orienta a la apertura de una participación democrática y el trabajo colegiado que conlleven a la concreción de proyectos escolares⁷ planeados a partir de la detección de necesidades específicas de cada centro educativo.

Esta lógica en las organizaciones busca desplazar las pautas tradicionales de coerción y de toma de decisiones verticales por aquellos principios autorreguladores que permitan generar corresponsabilidad de los actores en los centros educativos, puesto que en la toma de decisiones la consulta a los docentes conduce a obtener los mejores resultados, así como también, el compromiso de todas las personas implicadas.

Así mismo, de acuerdo a lo que plantea la UNESCO (2000) el dinamismo actual exige desarrollar a pleno las capacidades del ser humano eliminando los vicios del

⁷ El proyecto escolar se concibe como la herramienta organizativo-formativa mediante la que la escuela define sus objetivos, establece sus metas y genera sus compromisos. El proyecto es animado en cada plantel por los directores en su calidad de líderes. (Jiménez, Perales 2007)

modelo clásico de la administración⁸ que aún obstaculizan la puesta en práctica de redes de cooperación y la posibilidad de trabajar formando equipos, mismos que permitirían desarrollar en los docentes habilidades que lo ubiquen como un sujeto profesional.

Por su parte, Pérez (2004:170) precisa que las políticas de innovación exponen como un nuevo elemento de competencia profesional la colaboración docente y que, a través de ella, se abandonan los reducidos horizontes del individualismo y aislamiento, de la dependencia de los expertos externos, a un escenario donde los docentes pueden aprender unos de otros al compartir sus experiencias, temores, propósitos y pensamientos.

Sin embargo, estas nuevas competencias docentes no se desarrollan por el simple hecho de mandatarse, ya que la escuela en su conjunto es compleja, confusa, indeterminada y frecuentemente contradictoria, de modo que ni los profesores ni los alumnos se comportan de acuerdo con las propuestas instruidas por la administración educativa.

Probablemente, uno de los varios factores que han imposibilitado el trabajo docente de manera colaborativa ha sido que los maestros identifican que los cambios promovidos han sido de arriba hacia abajo, llevándolos a considerar que todos los procesos de cambio propuesto por el gobierno son imposiciones, completamente ajenos a sus preocupaciones, por lo que se sienten ajenos y con la imposibilidad de hacerlos suyos, o bien expresar que las reformas propuestas implican hacer lo mismo pero con otras palabras.

Esto necesariamente obliga a hacer una pausa para plantear si el discurso acompañado de la instrucción normativa es suficiente para poder implementar

⁸ El modelo clásico de la administración diseñó cadenas de jerarquías. A cada función de una organización se correspondía una línea de control basada en normativas externas, generales y formales. La jerarquía entendida como control desalentó el desarrollo de un sentido de compromiso con la calidad del trabajo y se tradujo en rigidez. La jerarquía desaprovecha la oportunidad de incorporar la creatividad y el criterio de los actores, así como la de formar una ética de la responsabilidad en todos los escalones de una organización. (IIPE Buenos Aires – UNESCO, 2000).

nuevas formas de interactuar entre los docentes, o sí es necesario hacer un alto y reconocer la realidad de cada centro educativo para poder entenderlo a través de procesos de diálogo, discusión y reflexión, para contar así con mejores herramientas que posibiliten promover esta nueva forma de organización. Sin duda alguna, el segundo planeamiento ofrece mayor perspectiva, considerando que se busca circunscribir una relación laboral docente bajo un perfil colaborativo no sobre la simulación del trabajo cooperativo.

En esta idea de la importancia que tiene buscar un acercamiento a lo que se vive en cada institución, Mauri (2002:61) afirma que para posibilitar que surja el intercambio dentro de la escuela es imprescindible comprender la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos; puesto que el desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven en la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo de la institución.

Conocer las interacciones que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos y que determinan el modo de pensar, sentir o actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye la escuela, puesto que los hechos escolares están cargados de representaciones. El marco interpretativo nos permite comprender el significado, penetrar en la capa profunda de la realidad y alejarnos de la simple y a veces engañosa apariencia.

Así, desde las contribuciones más relevantes de la investigación educativa, relacionadas con los procesos de mejora escolar, se coincide en la afirmación de que para producir innovaciones sustantivas en los centros escolares es necesario someterlos a un proceso de análisis.

Esta concepción permiten considerar la importancia de abrir un espacio en cada una de las escuelas para indagar el papel que se ha jugado ante la propuesta de la participación docente y el trabajo colaborativo; porque la cultura escolar que prevalece es individualista, cada profesor actúa en sus aula, cada alumno es

responsable de su rendimiento en el aprendizaje; es una cultura jerarquizada, el inspector manda al director, el director manda al profesor, el profesor manda al alumno.

Ahondar en estos terrenos no tiene la finalidad de reprobar y censurar, sino la intención de mejorar apostando en la colaboración entre colegas y el compromiso con el propio desarrollo del centro escolar al buscar establecer formas de organización que realmente incorporen las prácticas de los profesores de una manera eficaz; buscando el no caer en una falsa idea de que todo el trabajo en grupo es trabajo colaborativo, para llegar a éste las tareas no deben ser impuestas, deben construirse y asumirse en un proceso colegiado, en el convencimiento común de que existen situaciones por las que se merece trabajar.

En donde el grupo de docentes que constituye la escuela encuentre beneficio en el logro educativo al asumir decisiones tomadas en función del análisis, la reflexión, la integración, la cooperación y la pertinencia de las acciones; de tal manera que les brinde viabilidad, pero sobre todo les evite, en lo posible, la improvisación; así dentro de las escuelas los docentes pueden buscar potenciar el trabajo colaborativo, no porque la normatividad lo propone, sino porque en él se encuentra apoyo y respuesta a las necesidades que se les presenta en su práctica cotidiana.

1.6. Problematización

Si bien en la justificación se muestra el posible panorama que se abre con la participación y el trabajo colaborativo de los docentes, es menester señalar que la propuesta educativa referida al Modelo de Gestión Escolar Estratégica (MGEE)⁹, en lo que se alude a esta nueva forma de trabajo colaborativo, presenta dificultad para su concreción; esto al considerar varios factores; uno de ellos es lo concerniente a los procesos para ocupar cargos directivos, pues hasta el momento, se han venido dando de dos maneras, por un lado se han realizado a través del dictamen escalafonario o, por el otro lado, se han adjudicado por comisiones otorgadas por la administración o por el sindicato; pero en ambos casos este cambio de función no implica la capacitación para el puesto, por lo que la manera de proceder y actuar de los nuevos directivos es, de cierta manera, el reflejo de lo observado en su camino como estudiantes o en el desempeño de la función docente.

En consecuencia, se genera incertidumbre por la manera de conducir la gestión. Como ejemplo se puede citar la situación que guardan los proyectos escolares para eficientar la concreción de las actividades, ya que en su generalidad las actividades planteadas en el proyecto escolar no son concluidas, convirtiendo a este documento en un simple trámite administrativo; probablemente una de las causas se encuentre en la recurrente situación de delegar al director su elaboración, ya sea por la premura que se da para su entrega a las áreas técnicas

⁹ El propósito del MGEE es avanzar en la construcción de nuevas formas de gestión, práctica docente y participación social, que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de la escuela (SEP, 2009) Así mismo, la gestión estratégica es el enfoque adoptado en la política educativa para crear nuevas prácticas de gestión en las comunidades escolares. Con base en este enfoque se diseñó el Programa Escuelas de Calidad (PEC) creado en 2001.

o por la falta de los espacios y tiempos para proponer y acordar la planeación con todo el personal, o simplemente porque resulta de mayor comodidad para los docentes no involucrase en esta actividad. En consecuencia, la actitud y desempeño de los participantes en su ejecución no refleja convencimiento, entusiasmo y compromiso, más bien se aprecia como una carga adicional de trabajo.

Resulta importante insistir que la participación de los maestros en la planeación de las actividades pedagógicas es necesaria, por considerar que si se construye bajo la sola visión del director limita el panorama, así como también al no participar los docentes en su diseño no se genera la corresponsabilidad de las decisiones y acciones.

Ahora bien, en cuanto a las juntas de Consejo Técnico se puede observar que la participación es limitada, pues al invitar a los docentes para proponer un tema o un asunto a tratar, en pocas ocasiones se da respuesta, así se termina trabajando la agenda diseñada por la dirección lo que genera poco interés en los temas y, en consecuencia, el diálogo es parcial y pobre; incluso cuando se proponen trabajos ya sea en equipo o que implique a todo el personal estos son aceptados o simplemente se quedan callados, pareciera entonces que se responde sólo a cuestiones normativas, es decir, se asumen jerarquías y se acatan indicaciones aunque no se encuentre sentido a las tareas solicitadas.

Otro elemento que probablemente lleva a una pobre participación, es el no conocer realmente a los maestros en sus expectativas profesionales y personales. Quizá haga falta indagar más allá de las pláticas ocasionales, buscando identificar cuál es el sentido que encuentran al estar en la escuela, lo que significa su trabajo y sus expectativas profesionales porque es claro que no resulta suficiente conocer la información de la plantilla para identificar las necesidades y perspectivas que guardan los docentes.

Por otro lado, si se plantea la pregunta ¿qué es lo que ha faltado para que el trabajo académico en la escuela se oriente con participación y trabajo

colaborativo? Y la respuesta se queda en la creencia que sólo es consecuencia de la actitud de los docentes, entonces se está teniendo una visión limitada porque si bien los directivos, por un lado, pretenden encontrar en los docentes trabajo colaborativo, por otro no se permiten soltar totalmente las riendas del trabajo e, incluso, aun cuando se delegan algunas responsabilidades, siempre se trata de tener todo “bajo control”. Por consiguiente, ver superficialmente la realidad de la escuela lleva a plantear de manera fácil y cómoda que la poca participación se genera por el desinterés que abiertamente manifestaban los docentes; sin embargo se ignora la parte de responsabilidad que conlleva al área directiva.

Recurrentemente se cae en el juego de simular que se hace trabajo colaborativo, cuando realmente se dan relaciones verticales y autoritarias; así el trabajo de los docentes en la mayor parte del tiempo se da de manera aislada y con preferencia a evitar el trabajo en equipo. Quizá se ha ignorado la existencia de una cultura escolar formada por tradiciones, creencias, normas, valores y formas de vida cotidiana que lleva a reglas implícitas, que gobiernan los significados y modos de hacer de los docentes y, por consiguiente, determinan las formas de participación.

Como parte de esta cultura los directivos se mantienen en el afán de mostrar que se poseen las habilidades para actuar y responder ante diversas situaciones, permanecen con la guardia en alto para no perder terreno en la legitimación del puesto y, por su parte, los docentes identifican a los directivos como autoridad, administrador o represor.

En conclusión se puede decir que los sujetos involucrados en las tareas educativas han encontrado cierta complicación para cambiar la actitud individualista o poco solidaria y hasta cierta forma competitiva con la que han convivido durante muchos años; que está presente la concepción que se tiene sobre la relación docente-director y las implicaciones desprendidas de ese orden jerárquico, así como la dificultad de los directivos por soltar las riendas de las actividades y hacer un lado su ideario de mando.

Ignorar estos factores lleva a tomar una posición ingenua y soñadora al creer que los cambios se dan de forma mágica, cuando el trabajo colaborativo no se genera en las escuelas por el simple hecho de ser ordenado y dispuesto por las autoridades; por consiguiente se puede ver que en las escuelas no se trabaja de una manera colegiada, cada maestro resuelve de la mejor forma los problemas pedagógicos que se le presentan; en raras ocasiones consulta con sus compañeros de trabajo. El maestro se siente obligado a saber, a no expresar dudas, porque eso lo exhibiría como incapaz frente a sus compañeros (Cervantes, 1988:28)

Así pareciera que una nueva cultura docente y por consecuencias prácticas profesionales innovadoras, se sustenta más en el discurso que en la realidad. Ante esta panorama resulta incuestionable que la cultura de la colaboración es compleja y difícil, no sólo porque es complicado practicarla dentro de la cultura docente, sino porque existen implicaciones personales e ideológicas que conforman dicha cultura definida por las creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo considera valioso en su contexto laboral y que puede ser el ingrediente principal para presentar resistencia; por tanto “el cambio y la mejora de la práctica no requiere sólo de la comprensión intelectual de los docentes implicados, sino fundamentalmente su voluntad decidida de transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada” (Pérez, 2004: 163)

Por otro lado, el liderazgo y la forma de ejercerlo experimentan extraordinarias transformaciones, lo que exige una nueva forma de relación entre colegas, así, otra causa que dificulta los procesos participativos es la relación maestro-director, puesto que en una concepción arraigada a lo largo de muchos años, el director es la primera y más directa autoridad, por lo que las instrucciones del director son las únicas válidas e inapelables, en cuanto que no se han desarrollado prácticas de trabajo colegiado; por lo tanto, el proceso de influencia se ejerce desde una visión jerárquica concediendo al directivo la facultad de la toma de decisiones o la presentación de propuestas de trabajo e, incluso, la atribución completa para

elaborar el Plan Anual dejando a un lado la diversidad de pensamientos y la posibilidad de reflexionar sobre los problemas que aquejan a la institución.

No se ignora que el director y los profesores tienen un papel fundamental en la concreción y desarrollo de esta propuesta educativa; sin embargo los responsables de estructurar y aplicar la reforma, contradictoriamente han dejado de lado el vacío en la que se trata de implementar.

Vacío como la discrepancia entre la propuesta y las peculiaridades que definen la vida de la escuela, puesto que en ella las relaciones internas entre actores están sostenidas por ciertas características que conforman su cultura escolar ya mencionada anteriormente. Al ignorar la realidad que vive cada escuela, los cambios diseñados y desarrollados por la Administración, se convierten en propuestas y exigencias burocráticas, que derivan en un actuar de los docentes bajo meros simulacros formales que en nada cambian la realidad de su práctica; a este escenario Fullan y Hargraves (1997) le llaman “colegiabilidad burocrática y artificial”; o bien, por otro lado, como Little llama “vínculos débiles” que se hacen presentes cuando los docentes creen estar trabajando colaborativamente al realizar tareas de cooperación que se derivan de situaciones inmediatas de la organización de la escuela.

La gestión necesariamente tiene que partir de la discusión, análisis y acuerdos colectivos que permitan diseñar y desarrollar un proyecto propio, pero esto implica construir una cultura alternativa fundada en la participación, sin embargo, en este “deber ser” se encuentra la dificultad. No se trata de convencer o de ganar voluntades, quizá se trata de identificar y encontrar, cómo se construyen las formas y estilos de participación colectiva e individual a partir de las interacciones de los maestros, de las formas de comunicarse, de sus perspectivas, de su manera de entender la escuela y de lo que significa ser maestro.

“En un entorno de acelerados cambios y de gran dinamismo social y cultural, las organizaciones están forzadas a un dilema de hierro: propiciar procesos de mejora continua o hacerse invisibles frente a las múltiples demandas”

Pozner

1.6.1. Planteamiento del problema

Bajo un modelo tradicional de la administración las instituciones educativas se han organizado jerárquicamente, lo que ha traído consigo que los docentes se muevan con estructuras claramente definidas y que desalientan la expresión de sus ideas provocando que se desaproveche la oportunidad de incorporar su creatividad y su criterio.

Los cambios que se plantean para las organizaciones educativas, en materia de gestión escolar, a partir de la reforma educativa proyectan una forma diferente de actuar a través del trabajo en equipo y la capacidad de colaboración que permita a la organización tener posibilidades de responder a la mejora educativa. Sin embargo, este tránsito en la participación de los docentes implica transformar idearios construidos a lo largo de muchos años de tradición magisterial.

Resulta irresponsable exponer como criterio la idea de que los maestros se niegan a transformar sus formas de interactuar con sus colegas por razones tan evidentes como el evitar abandonar su “zona de confort” o porque testarudamente defienden su trabajo individualizado y aislado; de hacerlo así se corre el riesgo de caer en el reduccionismo y la obviedad. Así mismo, de igual manera, se podría simplificar la problemática censurando el actuar del directivo al afirmar que es la simple negativa de llevar un liderazgo compartido, pero no es esta la intención.

Luego entonces, para tener credibilidad y respaldo al emitir cualquier postura es necesario antes indagar sobre su realidad, escudriñar sobre el aspecto que se considere relevante, y en este caso, se concretó en averiguar cómo la carga

cultural sobre la concepción que tienen de las jerarquías académicas lleva al docente y al director a desarrollar un tipo de participación y trabajo colaborativo.

Por ello, el presente trabajo formula el planteamiento del problema a través de la siguiente pregunta:

¿Cómo ha determinado la concepción que guarda tanto el director como el docente sobre las jerárquicas académicas en el tipo de participación que se da en la escuela y cómo ésta impacta en la posibilidad de generar trabajo colaborativo?

Sin duda existen diversas variables que afectan el éxito de la escuela, pero desde esta perspectiva el planteamiento hecho anteriormente es el de mayor relevancia por las implicaciones que puede tener en la solución de otras problemáticas.

1.6.2. Objetivos

General

Analizar cómo conceptualiza el director y los docentes las jerárquicas académicas y cómo éstas influyen en el tipo de participación en el trabajo colaborativo que se desarrolla en la escuela primaria José Mariano Pontón, turno vespertino.

Específicos

1. Examinar cuál es la concepción que tienen los docentes y director sobre la participación en el trabajo colaborativo.
2. Analizar el tipo de gestión desarrollada por el director para la toma de decisiones y el compromiso que asumen los docentes ante éstas.
3. Explorar los procesos en que la participación es promovida o impulsada por el director hacia un trabajo colaborativo.

1.6.3. Preguntas de investigación

1. ¿Qué sentido le otorgan los docentes y el director a la participación en el trabajo colaborativo?
2. ¿Cómo influye el concepto y la construcción de las jerarquías académicas en el tipo de participación en el trabajo colaborativo que se despliega entre director y docentes?
3. ¿Cuál es el proceso utilizado para la toma de decisiones y qué implicaciones tiene al momento de ejecutarlas?
4. ¿Mediante qué procesos el director alienta la participación y la integración al trabajo colaborativo de los docentes?

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El punto de partida de la investigación se encontró en lo que se sabe o se conoce sobre el problema planteado, lo que constituyó la información empírica; pero necesariamente ésta debía complementarse y confrontarse con lo teórico, es decir, se inició una discusión de las cuestiones que tocan la problemática identificada por el investigador con lo que han dicho los autores, permitiendo incorporar referentes teóricos en el desarrollo, que soporte y guíe el proceso de la investigación.

Esta etapa es lo que conocemos como la construcción del marco teórico que en la investigación social permite reflexionar sobre las distintas perspectivas teóricas y su relación con el objetivo de investigación. La presentación de este apartado tiene como propósito analizar, desde la gestión, cómo se pueden establecer teóricamente los aspectos relacionados con la participación y el trabajo colaborativo, los cuales necesariamente tienen que ver con procesos de relaciones sociales, en donde los sujetos esencialmente deben interactuar para el logro de los objetivos; por tal motivo el desarrollo teórico se ubicó en un enfoque socio educativo y en el marco de la gestión estratégica.

2.1.- La gestión escolar.

En los últimos 50 años se han dado cambios y tendencias en el concepto de gestión, tanto en el sector privado como en la administración pública; así de una gestión operativa se transitó a la gestión estratégica, que al ser retomada en el ámbito educativo se le conoce como gestión escolar estratégica.

Para Arellano (2004) la visión estratégica presenta una evolución cuando se empieza a moverse bajo los principios de mirar, estudiar y diagnosticar a las organizaciones escolares considerando su contexto específico y general; así mismo la visión del modelo estratégico incluye los estados futuros deseados y el diseño de la intervención.

Por su parte, Casassus (2002) plantea que esta tendencia estratégica comienza cuando los procesos de globalización se gestan con mayor ímpetu, y sostiene que los planteamientos estratégicos consisten en primer lugar, en reconocer qué tipo de organización se tiene, determinando la visión y la misión. Luego se determina el lugar donde se encuentra en relación a otras organizaciones del rumbo, para finalmente determinar cuáles son sus fortalezas y debilidades, y así, poder hacer frente a las posibilidades y amenazas sin dejar de lado el análisis de las ventajas comparativas que se poseen.

Por otro lado, de acuerdo con Elizondo (2003) el modelo de gestión se basa en la necesidad de considerar la importancia que tienen los procesos de organización de la institución escolar, y que necesariamente tienen que ver con la reestructuración de los sistemas educativos, como una alternativa que permita logros cualitativos en la educación a través de concebir y plantear nuevas formas de organizar las escuelas y el trabajo de sus integrantes.

En este sentido, Pozner (2005) lo maneja como la necesidad de construir una nueva forma de “hacer escuela”, es decir, la institución recupera la intencionalidad educativa, sitúa a sus actores como reales protagonistas del quehacer institucional, por lo que define su “cultura propia” y construye los

cimientos de su historia, dándole identidad y coherencia. Desde esta perspectiva, explica que la escuela es un espacio micro social donde necesariamente se provocan dos implicaciones: por un lado se exige la constante toma de decisiones con una gran capacidad de reflexión y no sólo por parte del directivo, sino que éste debe ser capaz de comunicar al equipo docente para generar una mejora continua; y en una segunda implicación están las prácticas de cada plantel escolar, que tendrán que adecuarse en modos para alcanzar las políticas educativas según las particularidades de su contexto.

Pero, las posibilidades de que una escuela aprenda, de acuerdo con Santos Guerra (1994) no se adquiere de forma espontánea, automática y fortuita, ya que esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige dos condiciones: primero una estructura que la haga visible, y segundo una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficientes.

En este contexto, se considera que la escuela se convierte en un espacio fundamental de los procesos de mejora, en donde su transformación requiere de una gestión escolar que se construya bajo “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprenda el equipo directivo de una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con y para la comunidad educativa” (Pozner, 2005:22).

Namo (2003), al igual que Pozner, privilegia las tareas académicas en los procesos de gestión, al referir que el objetivo de ésta es el satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, y plantea el subdividir a la gestión escolar en una gestión pedagógica cuya aportación se dirige a posibilitar la investigación educativa, ya que para poder indicar lo que el profesor necesita hacer en el salón de clases, exige más que osadía, conocimientos y claridad conceptual de este espacio, para ello, el manejo del salón de clases debe constituirse en foco privilegiado de programas de investigación.

Por lo tanto, Pozner (2007) sostiene que: si el objetivo primordial de la gestión es generar aprendizajes, cada institución deberá de concretarlos de manera particular y específica a su situación, lo que implica avanzar en un nivel de autonomía, tanto en el aula, cuando el docente tiene en su práctica la posibilidad de tomar decisiones con conciencia, así como en la institución escolar al ser capaz de generar sus propios proyectos, conducirlos de tal manera que lleguen a implementarse y realizar una evaluación reflexiva de los mismos que permita, por un lado, aprender de la experiencia, y por otro lado, dar cuenta del grado en que los mismos sirven para lograr una mejor formación de los niños y jóvenes, que finalmente es el sentido y compromiso que la institución tiene con la sociedad.

Pero para hablar de autonomía se menciona brevemente lo concerniente al proceso de descentralización que se ha venido dando, puesto que es uno de los principios de esta nueva gestión y de la que se desprende la autonomía de las instituciones; así por ejemplo, Casassus (1990) refiere que la descentralización es un proceso que implicaría la transferencia de poderes del nivel central al nivel local, con la intención de obtener una mayor eficiencia administrativa: que en lo político logre una mayor participación; en lo económico, más recursos; en lo técnico pedagógico, una mayor calidad y en lo administrativo, una mayor eficiencia en los procesos educativos.

Por su parte, Pozner (2005) menciona que la descentralización para cumplir con las condiciones de calidad y eficacia, requerirá convocar a los docentes y a la comunidad para que asuman mayor protagonismo en la toma de decisiones sobre la educación.

De lo anterior, se desprende que la descentralización pretende generar un modelo en el cual se puede identificar como eje central la participación, misma que se expresa en una nueva forma de organización y que concibe a la escuela bajo una responsabilidad comunitaria y dotada de una autonomía que se traduce en la forma en que la escuela organizará y decidirá qué hacer para enfrentar sus problemas.

Sin embargo, el planteamiento de Bolívar en relación con la autonomía de los centros escolares, sostiene que se encuentra sólo en el discurso, porque en las escuelas existe un margen pequeño de acción, ya que la normatividad los mantiene sujetos; al respecto menciona: la autonomía supone, entonces, la capacidad con que cuenta un centro para tomar decisiones por sí mismo. Sin embargo, cuando la descentralización educativa se produce sólo a nivel de transferencia de competencias desde el Estado a las Comunidades Autónomas, puede dar lugar, como de hecho ha sucedido, a una dinámica aún mayor de regulación normativa que viene a impedir la autonomía de los centros (Bolívar, 2004:99).

Si bien, las acciones administrativas de las autoridades no han guardado coherencia con las propuestas de la gestión, se advierte de cierta manera, la oportunidad para que los personajes involucrados en la vida educativa de una institución puedan recuperar, en cierta medida, la intención pedagógica y educativa, así como también privilegiar los temas académicos para construir mejores procesos.

En esta perspectiva de gestión escolar, Pozner (2012) refiere que los centros escolares deberán realizar acciones, como interpretar su realidad, potenciar la participación del colectivo docente, donde se escuchen las diferencias y similitudes, pues esto posibilita las aspiraciones y el compromiso. Lo anterior conlleva a destacar a la gestión como una tarea eminentemente colectiva, luego entonces, uno de sus desafíos es el dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen.

Así podemos citar a Schmelkes (2002), que en cuanto a la dirección de los sujetos enfatiza el papel de la participación y el trabajo colegiado, al señalar que la gestión demanda siempre un responsable; pero la gestión escolar no se reduce a la función directiva, sino que se relaciona con el trabajo colegiado del personal, sin olvidar establecer relaciones con los diferentes actores de la comunidad educativa; esta idea es compartida por Undurraga, Astudillo y Miranda (2002) quienes

mencionan que no sólo los directores hacen gestión, sino que se convoca a todos los miembros de la comunidad escolar, y resulta fundamental desarrollar una cultura colaborativa que permita avanzar a la institución como una organización de profesionales donde las tareas impliquen trabajo colaborativo.

Schmelkes opina que la participación es un elemento fundamental en la gestión; por lo que el director y los maestros tienen que compartir el propósito de mejorar, comprender que esto requiere un cambio de actitud y, en consecuencia, estar dispuestos a modificarla; porque “la verdadera participación se da cuando hay equipos. El equipo vela por el objetivo común, no por los objetivos individuales. El equipo se complementa, se forma y se refuerza” (Schmelkes, 1995:64); además agrega que esta participación no es exclusiva de docentes y director, sino que debe ampliarse a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad, al considerar recomendable incorporar estos miembros a los esfuerzos colectivos por mejorar la escuela.

Por su parte, Pozner (2005), desde esta óptica refiere que si la gestión escolar busca organizar las habilidades existentes en la escuela, se debe poner a cada uno de los integrantes de la institución en dos situaciones tanto el ser actor y como el ser autor de las innovaciones educativas en las que participa, para que deje de ser sólo un ejecutor de las propuestas externas.

Al mismo tiempo, puntualiza la necesidad de asegurar una dinámica y un compromiso participativo, por lo se debe buscar dar lugar a un poder más distribuido que permita el hacer entre todos, es entonces, impulsar una cultura de trabajo generado y construido con el compromiso de todos los involucrados, es habilitar la cultura colaborativa que implica superar la tradición del trabajo individual y gestar otras prácticas profesionales colectivas.

Bajo esta perspectiva, la gestión escolar parece implicar entre otras cosas, que el director de la escuela maneje ciertas habilidades y capacidad para generar una disposición colectiva y dinámica en el logro del objetivo central de la escuela, la formación de sus alumnos.

En consecuencia, el director es observado como un líder que debe apoyar y estimular; así, deja de ser juez que inspecciona y evalúa a las personas, para transitar a ser compañero que aconseja y dirige día con día, aprendiendo de ellos y con ellos: Así “el objetivo del liderazgo es mejorar el comportamiento del ser humano para mejorar la calidad, eliminando las causas de las fallas y de los problemas y ayudando a las personas a que hagan mejor su trabajo” (Schmelkes, 1995: 67); además agrega que el liderazgo se debe enfocar en lo académico y en propiciar la participación.

Otro aspecto importante que apuntala la gestión escolar es lo referente a la elaboración del Proyecto Escolar, identificado así por Pozner y Schmelkes, o Plan de Desarrollo Institucional, como lo llama Namó, que oriente prospectivamente los procesos, las prácticas y a los actores que se desempeñan .

Pero, la elaboración de este proyecto no puede llevarse a cabo, sin antes haber identificado claramente los problemas, ya que cada centro escolar se encuentra enclavado en un escenario social, bajo ciertas circunstancias y personas particulares, por lo que se deben identificar los problemas específicos y darles una organización interpretativa.

Para Namó (2003), la elaboración de un plan parte de conocer bien el problema, sus causas y sus posibles soluciones, para luego entonces posibilitar que en equipo se convierta en plan.

Prosiguiendo con el análisis de lo que se ha escrito sobre gestión escolar, los conceptos que Silvia Schmelkes (2002) ha expuesto, mencionan que es prudente contemplar que la gestión escolar no es un sinónimo de administración escolar, aunque la incluye, más bien implica y denota acción de carácter creativo, y como tal conlleva cierta intencionalidad y cierta dirección de los sujetos implicados. En cuanto a la intencionalidad apunta que se encuentra orientada y guiada por las tradiciones históricas, la cultura que la colectividad ha venido construyendo y la identidad que la propia institución genere, las cuales sin duda alguna, determinan el rumbo y las posibilidades de la gestión escolar.

Una situación importante a considerar de acuerdo con Schmelkes (2002), es la concerniente a tener cuidado de no caer en la simplicidad de suponer que todo mejoramiento en la gestión escolar produce automáticamente un mejoramiento en la calidad de la educación.

Al respecto Elmore, citado por Bolívar, menciona que existe poca evidencia de que la gestión basada en la escuela tenga una relación directa o predecible con cambios a nivel de instrucción o aprendizaje de los alumnos. De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el curriculum, enseñanza, y aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 1997:12).

Por otro lado Bolívar (1999) cuando habla sobre la “Gestión de la Calidad Total”, alude de cierta manera, una crítica hacia los inspectores y docentes por considerar que les ha faltado hacer un análisis de lo que esta gestión implica, pues desde su punto de vista no se puede ver a la educación desde una óptica de mercado, orientándola a los clientes y a la mejora continua, creyendo que la institución sobrevivirá cuando los clientes se sientan satisfechos y consideren que la institución que han elegido es la más eficiente y efectiva; sino que les ha faltado analizarla, entenderla, criticarla y tomar sólo aquello que les permita hacer una buena escuela.

Citando a Escudero, Bolívar (1999) comparte la idea de que la gestión de las organizaciones es como una moda pasajera, una “ola”¹⁰ que propone una reconstrucción o reconversión de la escuela bajo un esquema empresarial, alineada a un amplio espectro de tendencias, entre ellas, la descentralización y autonomía que transfiere la responsabilidad de la gestión a la propia escuela, buscando nuevos roles de los directivos y profesores; sin embargo puntualiza que este enfoque encierra el manejo de un discurso moral porque apela a la responsabilidad de los actores, recayendo en ellos las crisis o fracasos.

¹⁰ Bolívar refiere el término “olas” a los movimientos que han recorrido en las últimas décadas el campo educativo para lograr la mejora escolar.

Al respecto de la “Gestión de la Calidad Total” (*Total Quality Management*) menciona que si bien es cierto que comparte como estrategias de innovación principios como: visión sistémica¹¹ del cambio, relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora, importancia de crear normas de mejora continua, trabajar de modo conjunto, aprender en el proceso de trabajo, relevancia de los procesos de planificación y evaluación, y un liderazgo que conjunte visión y acciones; también es cierto que se han sobredeterminado estas características haciéndolas incompatibles con lo que ha sido la tradición de la escuela pública, lo que ha llevado a una gestión que emplea un lado retórico para ganar legitimidad en las acciones y propuestas sin afectar la estructura organizativa (Bolívar, 1999:5)

Para tal situación Bolívar (1999) sugiere que probablemente resulte conveniente dejar de hablar de calidad educativa para empezar a hablar de buenas escuelas vistas como una organización capaz de analizar y observar su cultura, dotados de medios materiales y personal suficiente pero, sobre todo, que proporcione amplias experiencias educativas, y luego entonces, se esté en posibilidades de hablar de una nueva gestión.

Sin duda, alguna los planteamientos que Bolívar permite detenerse a considerar una parte de la realidad existente en los centros educativos, ya que los beneficios ofrecidas por la nueva gestión no son palpables puesto que esta misma no ha logrado concretarse. Sin embargo, si bien es cierto que se ha caído en el error de asumir sin estudiar y reflexionar las propuestas de gestión y las implicaciones políticas que ella conllevan; también es cierto que abre la posibilidad de tratar de iniciar una nueva forma de hacer escuela, que le permita a los docentes entender y reconocer que tipo de organización tienen, concentrarse en su realidad y discutir qué se puede hacer para mejorarla, pero no porque se les ordene, sino porque a través de sus planteamientos y reflexiones surge la inquietud y el deseo por hacerlo.

¹¹ El pensamiento sistémico propone dejar de ver un espacio o una comunidad como la suma de fuerzas desconectadas entre sí; rechaza el fraccionamiento y recoge la totalidad de las situaciones y sus interrelaciones.

2.2.- El individualismo como parte de la cultura docente.

Al encontrarse el sistema educativo en un proceso de reforma, que refuerza el papel del trabajo colaborativo, no pasa desapercibido que este proceso no se halla exento de dificultades, ya que el desarrollo de esta deseada colaboración no es fácil, resultaría un error creer que este tipo de trabajo se da en las escuelas por el simple hecho de que las autoridades educativas así lo han decidido, cuando para lograrse se deben tener en cuenta prácticamente todos los elementos que conforman la organización de una institución; desafortunadamente se ha pasado por alto esta situación y, en consecuencia, es posible observar como en las instituciones predominan y perduran prácticas individuales.

A este respecto, Antúnez (1999) menciona que las prácticas educativas individualistas arraigadas en muchos centros y entre los docentes, son el obstáculo más importante para que la colaboración mediante el trabajo en equipo sea posible. Además, añade que este aislamiento produce atrofia profesional y dificulta la coordinación en una organización, así como también suele dar lugar a la autocomplacencia y a reforzar las situaciones de inmunidad y de impunidad que gozan muchos docentes.

Por su parte, Pérez Gómez citado por Armengol (2001) considera que el aislamiento del docente, vinculado al sentimiento patrimonialista de su aula y su trabajo; puede considerarse una de las características más extendidas y más perniciosas para la cultura escolar. En concordancia con lo anterior, Cervantes (1998) refiere que no se trabaja de una manera colegiada, puesto que cada maestro resuelve de la mejor forma los problemas pedagógicos que se le presentan y en raras ocasiones consulta con sus compañeros de trabajo. Uno de los motivos de estas acciones, es que el maestro se siente obligado a saber, a no expresar dudas, porque eso lo exhibiría como incapaz frente a sus compañeros.

Por otro lado, los planteamientos de Hargreaves (2003) toman una connotación diferente, ya que él menciona que hay una recurrente insistencia, por parte de diversos autores, en considerar que el individualismo docente permanece con

obstinación en la cultura de los profesores; sin embargo, esta postura es tener un pensamiento tradicional, que asocia al profesor con la falta de confianza en sí mismo, con la postura defensiva, ubicándolo con miedo a la observación y a la evaluación, convirtiéndose todos estos atributos, como el cimientamiento de las causas que lo impulsa a mantenerse en la “seguridad imaginaria de su aula”.

Para describir esta visión tradicional hace mención de varios autores entre los que se encuentra Lortie quien asocia este individualismo a cualidades de incertidumbre y ansiedad, que lleva a los docentes a basarse en doctrinas ortodoxas y en sus propias experiencias que anteceden a su calidad de alumno para configurar su propio estilo y estrategias de enseñanza (Hargreaves, 2003:192).

El segundo autor, citados por Hargreaves, es Rosenholtz cuya postura se inclina a señalar que esta condición del docente no es más que la incertidumbre que constituye una calidad psicológica del docente, en donde la inseguridad personal o el miedo a la crítica recluyen al maestro en los límites de su aula.

Por último cita a David Hargreaves quien hace su planteamiento sobre el “culto al individualismo”, mencionando que éste ha infectado profundamente la cultura ocupacional de los profesores guardando celosamente su autonomía. La autonomía, dice David, “es la palabra aceptable para enmascarar la aprehensión de los profesores respecto a la evaluación y sirve de fundamento para excluir a los observadores” (Hargreaves, 2003:193).

Sin embargo, Hargreaves plantea que estas posturas y, en especial, la que traduce el individualismo en una característica psicológica, es tomar como chivo expiatorio al profesor y creer que esa deficiencia personal o defecto de la personalidad que posee el docente es la responsable del cambio no efectuado.

Afirma que las investigaciones realizadas no tienen un fundamento completo para creer que el culpable del aislamiento sea el docente, e incluso, cita las opiniones de autores como Mc. Taggart y Flinders quienes plantean que existen otras explicaciones de esta condición; tales como: los principios de racionalidad

burocrática que ahoga la iniciativa de los profesores y no ofrece posibilidades de colaboración o la redefinición de los determinantes del individualismo, es decir, lo que algunos consideran aislamiento otros pueden verlo en términos de autonomía y apoyo profesional.

Desde esta perspectiva, lo que hasta aquí se ha expuesto sobre las concepciones que tiene Hargreaves sobre el individualismo, conlleva a observar que su postura va más a explicar la falta de elementos para poder afirmar que el individualismo debe extinguirse de las prácticas de los maestros, ya que en los datos de los estudios que cita en su libro no se comprueba que este sea el único responsable de las problemáticas educativas y sí, en cambio, se puede considerar que tienen poca o ninguna justificación para censurarlo totalmente.

Coincidiendo en este punto, en una entrevista sobre el trabajo colaborativo, Pozner (2007:20) menciona: “cuando digo una cultura de trabajo más colaborativa, no estoy diciendo que no haga falta el aporte individual, sino que al aporte individual le va a hacer falta al trabajo colegiado para poder avanzar en un camino de resultados más claros”. Por su parte, Bolívar (2000:113) comenta: “ahora la colaboración no se entiende opuesta al individualismo, y –por otra- no es algo de “todo o nada”...Hay tareas docentes que, como artistas, son estrictamente individuales. Se precisa buenos profesionales que puedan, efectivamente, expresar ideas y modos propios”

Finalmente, al respecto Hargreaves (2003), considera que los investigadores que trabajan para mejorar la calidad de la educación no han reconocido y acomodado suficientemente esta característica; hace hincapié en la insensatez que supone pensar que todo individualismo de los profesores es nefasto; sostiene que es importante analizarlo con mayor detenimiento y reconstruirlo en formas profesionales útiles.

Así termina diciendo sobre el individualismo, que sin duda esto estimularía a pensar lo impensable y a considerar activamente algunos de sus potenciales puntos fuertes antes de eliminarlo de los sistemas escolares. Una cultura vibrante

de los docentes tendría que ser capaz de evitar las limitaciones profesionales del individualismo, pero acogiendo también el potencial creativo de su individualidad; por tanto ya es hora de que se enfoque el individualismo con un espíritu de comprensión y no de persecución (Hargreaves, 2003:209).

2.3.- Participación y trabajo colaborativo

En párrafos anteriores se ha mencionado como la participación de los docentes en la toma de decisiones y el trabajo en equipo son condiciones importantes para dar paso a una gestión efectiva en la escuela, tan es así que las políticas de innovación expone como nuevo elemento de competencia profesional la colaboración docente; a través de ella “se abandona los reducidos horizontes del individualismo y aislamiento, de la dependencia de los expertos externos, a un escenario donde los docentes pueden aprender unos de otros al compartir sus experiencias, temores, propósitos y pensamientos”(Pérez, 2004:170).

Dentro de esta idea, Glinz (2005) comenta que la colaboración con los pares posibilita la apertura de la percepción de la persona, así como también desarrolla habilidades cognitivas y de trabajo en grupo, respondiendo a las necesidades que se conciben para esta época.

Por su parte, Hargreaves (2003) opina que el desarrollo satisfactorio de la colaboración se considera esencial para la implantación eficaz de las reformas ordenadas desde los diferentes niveles, sean estas nacionales o locales e incluso, agrega, para muchos reformadores y administradores la colaboración y la colegialidad se han convertido en claves del cambio educativo; de esta forma, la colaboración aunque no sea un remedio para todo, anuncia beneficios para mejorar y eficientar las organizaciones.

Desde esta perspectiva, Hargreaves, citado por Jornet, Carmona y Bakieva (2012: 3), opina que la toma de decisión en colaboración con los demás y la solución de problemas, son una pieza angular de las organizaciones posmodernas, resaltando

los esfuerzos para construir culturas de colaboración y desterrar la cultura del aislamiento del docente e ir más allá de la definición de colegialidad.

El punto de vista de Shulman, citado por Hargreaves (2003), refiere que la colaboración es absolutamente necesaria si se quiere que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado, por lo que la colegialidad y la colaboración se hacen condiciones precisas para asegurar que los profesores se beneficien de sus experiencias y continúen progresando durante su actividad profesional.

Autores como Antúnez y Mauri (2002) señalan que el trabajo escolar resulta más eficiente y satisfactorio cuando se desarrolla con participación y colaboración, por lo tanto, desde una perspectiva pedagógica, Mauri comenta que la relevancia de la actividad conjunta se encuentra al considerar que el alumno a su paso por la escuela no se relaciona con un único profesor, lo que conlleva a una tarea en equipo de los docentes para asegurar al máximo una intervención educativa coherente.

Por su parte Pérez agrega la noción de que la cultura de la colaboración tiene dos aspectos que se implican mutuamente: “por un lado el contraste cognitivo que provoca el debate y la apertura a la diversidad y, por el otro, el clima afectivo de confianza que permite la apertura a experiencias y la adopción de riesgos” (Pérez, 2004:172).

En su consideración, Bolívar al plantear que las escuelas pueden ser organizaciones que aprenden, comenta que la colaboración entre colegas puede construir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje, donde un centro educativo se configura como unidad básica de formación e innovación, donde las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende; entonces el centro se piensa como tarea colectiva, donde comparten y escuchan experiencias, donde se analiza, discute y reflexiona conjuntamente sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr (Bolívar, 2000:84).

Con este marco de referencia, los autores nos brindan un panorama de las bondades que encierra el trabajo colaborativo; sin embargo, como se sabe, la colaboración presenta dificultades para implementarse con efectividad, por circunstancias que están en relación con la cultura escolar que se desarrolla en cada centro educativo y se manifiesta en el seguimiento de reglas explícitas y ocultas que regulan su comportamiento; por lo que “comprender las formas de las culturas de los docentes es entender mucho de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo” (Hargreaves, 2003:191).

Retomando esta consideración, Pérez aclara que la colegiabilidad se da en dos comportamientos: la “colegiabilidad burocrática y artificial” y “la colegialidad espontánea”; la primera se ve generada por la imposición administrativa y que se acepta sólo como indicación autoritaria, acumulando actuaciones artificiales con el único propósito de cumplir y sin la menor incidencia en la modificación de la práctica, es decir, se convierte en meros instrumentos formales para cubrir las apariencias (Pérez, 2004:170). A partir de esta idea expresa que cuando las reformas educativas diseñadas y desarrolladas por la Administración, se convierten en propuestas y exigencias burocráticas, derivan en meros simulacros formales que nada cambian la realidad de los intercambios del aula aunque, se modifique el lenguaje y la jerga profesional. De esta manera, las reformas puramente formales provocan la saturación de actividades burocráticas de los docentes sin modificar la calidad de la práctica. Parece, pues evidente, que los intentos meramente formales y burocráticos de incrementar la cooperación entre los docentes, no conduce sino a una colegialidad forzada que incrementa las obligaciones, la saturación laboral y el hastío profesional (Pérez, 2004:172).

En cuanto al segundo comportamiento que describe Pérez (2004) “la colaboración espontánea” explica que surge y se desarrolla por la propia comunidad escolar como un propósito decidido al convencerse que las necesidades e intereses de las tareas educativas requieren la cooperación.

Con una similitud en esta idea Durkheim, citado por Armengol (2001), describe una “solidaridad mecánica” que corresponde al trabajo producido prácticamente de forma natural, cuando entre un grupo individuos existe un sentimiento de comodidad, mismo que permite el desarrollo de una unión que guarda una cierta naturalidad y espontaneidad.

En esta tendencia Fullan (2003) citando a Little, menciona que no se debe suponer que una creciente interacción entre docentes automáticamente es algo bueno, pues advierte que se pueden presentar ejemplos superficiales de colaboración como son las diversas formas de intercambio entre colegas, en el que intervengan la ayuda, la participación, el relato de historias, etc., y que suelen representar “vínculos débiles” y, por consiguiente, tengan poco impacto en la cultura escolar; luego entonces, el “trabajo conjunto” implica formas más profundas de interacción, que de acuerdo con Little, citada por Armengol (2001:149), existe interacción colegial, cuando los profesores se implican en un diálogo sobre las prácticas de enseñanza; cuando se observan a menudo y se propician críticas positivas; cuando planean, diseñan, investigan, evalúan y preparan los materiales de enseñanza y cuando aprenden de los demás sobre la práctica de enseñanza.

Bajo esta línea de los “vínculos débiles”, Handal, citado por Jornet, Carmona y Bakieva (2012) plantea, con cierta similitud, una “colegialidad restrictiva” que corresponde a un tipo de cooperación, en el que se comparte con los compañeros las tareas de programación, pero el trabajo diario con los alumnos se desarrolla de acuerdo con los códigos previamente establecidos, es decir, de manera individual.

Con este marco de referencia, Hargreaves (2003) amplía esta idea precisando que no existe una colaboración “auténtica” o “verdadera”, sino diferentes formas de colaboración que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos. Para la intención de este texto se retoman dos, el primer estilo llamado “colaboración cómoda” corresponde a la que se genera y desarrolla a través de una relación de ayuda mutua sobre cuestiones inmediatas de la práctica y el

segundo estilo se refiere a la “colegialidad artificial” que se genera a través de procedimientos formales, burocratizados y que se caracteriza por estar reglamentada por la administración, orientándola a implementar lo ordenado por otros; en este sentido se convierte en obligatoria y fija en espacio y tiempos, además agrega que lamentablemente esta situación de simulación no sólo defrauda a los docentes, sino que los distrae, confunde y desvía sus esfuerzos y energías a fin de simular su aceptación a las exigencias administrativas inflexibles e inadecuadas a los ambientes donde se labora.

Armengol (2001), siguiendo la misma perspectiva, apunta que se hace presente la creencia de que el camino más adecuado para llevar a cabo una reforma es el “Boletín Oficial de Estado”, entendido éste como las indicaciones y disposiciones que emiten la administración escolar como líneas de acción para las escuelas, y que desprende la elaboración de toda una serie de documentos administrativos, en el supuesto de que con sólo disponerlos serán ejecutados sin ninguna resistencia o dificultad; bajo esta idea, indudablemente se puede hablar de una colegialidad artificial, colaboración fingida, autonomía engañosa, formalista o estéril.

Por su parte Jornet, Carmona y Bakieva (2012) haciendo referencia al concepto de corporación/organización, explican que la mayoría de las definiciones de colegialidad están basadas sobre condiciones de reglas “impuestas” establecidas a nivel jerárquico desde la institución, ya que la colegialidad como idea de compromiso docente y trabajo común coordinado se desprende de algunas legislaciones; sin embargo, estos autores no cierran su exposición con los aspectos negativos de la colegialidad burocratizada, que si bien algunos autores opinan que conlleva el riesgo de perder la autenticidad de la colegialidad, ellos proponen considerar que este tipo de colegialidad también puede servir como punto de partida para establecer formas de colaboración entre los profesores.

Bajo esta visión, exponen que la colegialidad en las comunidades docentes se puede dar en tres niveles: la colegialidad ausente, donde sus miembros trabajan

cada uno en su área sin implicación personal ni profesional bajo intereses individualistas; la segunda, la colegialidad superficial supone un trabajo en colaboración sólo a nivel de coordinación y, por último, la colegialidad profunda donde una comunidad docente trabaja en coordinación y funcionando con los mismos criterios académico, profesionales y personales.

Otro aspecto importante que estos autores tocan, es el referido a los componentes, que desde su punto de vista, constituyen el trabajo colegiado y los cuales se resumen de la siguiente manera:

- Compromiso con la organización por parte de los docentes,
- Compromiso con el grupo docente por parte de la institución,
- La idea de pertenencia al equipo,
- Grado de cohesión grupal (definida tanto a nivel de objetivos y trabajos con metas compartidas).

Hasta aquí, se ha expuesto las consideraciones que tienen algunos autores sobre el trabajo colaborativo, que sin duda alguna muestra las implicaciones positivas que se desprende de esta deseada colaboración; sin embargo la tarea no resulta fácil, porque, como ya se ha mencionado, se deben de tomar en cuenta todos los elementos que conforman la organización de una institución.

Al respecto de este último punto, Armengol (2001) hace un señalamiento interesante, donde, si por un lado se considera que las organizaciones no son sólo estructuras, sino formas de entender las relaciones sociales, procesos de legitimación y sistemas de significado, luego entonces; una premisa imprescindible para fomentar la cultura colaborativa es conseguir una participación activa.

Fomentar una cultura colaborativa requiere crear condiciones para la participación en los centros. La participación hace que la colaboración sea posible, y al mismo tiempo, la colaboración da sentido a la participación. Una cultura de la participación es, por tanto, una cultura de la colaboración.

De acuerdo con San Fabián, citado por Armengol (2001), la participación en una organización mejora la calidad de las de las decisiones, permite la confluencia de distintas perspectivas y propuestas promoviendo la creatividad y la innovación, ya que desarrolla una actitud más receptiva a los cambios; así mismo, incrementa la eficacia y la productividad al mejorar la habilidad para responder rápida y conjuntamente a los problemas y a las oportunidades. Por otro lado, apunta, y quizá un planteamiento interesante, en relación con la participación, es que ésta aumenta el compromiso de las personas con la organización y posibilita la coordinación.

Armengol (2001) advierte que no es suficiente trabajar en una misma organización para que exista participación, sino que es necesario hacerlo en equipo. Pero, ¿qué implica el trabajo en equipo? Para ella, el trabajo en equipo implica que una persona compensa a otra, que se agudiza el ingenio de cada uno para resolver cuestiones que son de todos, se toman decisiones y se actúa sobre ellas, todos adquieren una responsabilidad ante el colectivo en cada actuación y finalmente el equipo evalúa el proceso, corrige o cambia según las decisiones tomadas por el equipo.

Por su parte, respecto al trabajo en equipo, Katzenbach y Smith (2002) señalan que existe un vínculo entre el desempeño y los equipos, y aunque los equipos no constituyen la solución a todos los problemas de la organización, representan una de las mejores formas de respaldar cambios integrales necesarios en un centro que busca un alto desempeño; sin embargo, el trabajo en equipo exige la función de la responsabilidad individual con la responsabilidad mutua y resulta prescindible considerar que para optimizar su funcionamiento es necesario invertir tiempo para conformar y convenir en propósitos, planteamientos de metas y enfoque de trabajo común. Resulta pertinente considerar la observación que hacen respecto a los obstáculos a superar por parte de los que pretenden integrarse en un “equipo potencial” y los cuales se refieren a los límites individuales, funcionales y jerárquicos.

Finalmente, comentan que la arraigada costumbre del individualismo; la confusión generalizada entre equipo y trabajo en equipo y las experiencias aparentemente adversas de estos, socavan la posibilidad de crear verdaderos equipo. Los grupos no se convierten en equipos tan sólo porque se les pide que lo hagan (Katzenbach y Smith, 2002:20).

Como última consideración acerca del trabajo colaborativo, y que resulta pertinente reflexionar para evitar quedarse en una visión cerrada y limitada, se encuentra la referida por Campbell y Southworth, citados por Armengol (2001) quienes advierten que no todo son visiones triunfalistas ya que hay un uso y abuso del término “colaboración” y se han descuidado las siguientes ponderaciones:

- La colegialidad la recomiendan sobre todo aquellos que están fuera de la escuela y quienes se consideran partidarios lo hacen sobre bases prescriptivas más que descriptivas.
- Lo que conlleva a que esta prescripción tienda a acentuar las presumibles ventajas más que los probables obstáculos de su implementación en las escuelas; así mismo, la escasez de trabajos empíricos va acompañada de definiciones poco consistentes y la acepción del término varía entre distintas escuelas y entre distintos colegas.
- Por lo que es necesario llevar un profundo análisis de los conceptos relacionados con la colegialidad y reflexionar sobre la capacidad de los profesores para trabajar en grupos.

A manera de conclusión se puede mencionar que es perceptible observar como son pocas las diferencias que hay entre los autores; sin embargo se tomarán estas pocas para apoyar la propuesta de intervención.

Primeramente, en cuanto a gestión escolar, si bien Arellano, Casassus, Elizondo y Pozner hablan de una gestión estratégica en un marco de reconocer a la escuela en su contexto, en donde identifique el tipo de organización que es para poder establecer su visión y misión al reconocer sus fortalezas y debilidades; también es

cierto, como apunta Santos Guerra, que para hacer esta nueva escuela es necesario crear una estructura que facilite dinamizar la transformación.

Sin embargo, en este deseo de construir se debe considerar algunas dificultades; primero, como señala Bolívar, en referencia a la autonomía que se dice tienen las escuelas, puesto que se encuentra sólo en el discurso porque realmente las escuelas cuentan con un pequeño margen de acción al encontrarse sujeta por la normatividad.

O bien, como Schmelkes y Bolívar señalan respecto a creer que la propuesta de gestión caminará sin dificultad por solo determinarse resulta una falacia pues se hacen “incompatibles” al no considerar que la escuela no es una entidad dada, sino que se construye en la interactividad cotidiana.

Pero estas situaciones no debe ser motivo de desaliento porque finalmente existe la oportunidad, por mínima que sea para que la escuela pueda recuperar su intención educativa. Y es entonces que el papel de la participación en el trabajo colaborativo toma un lugar primordial, ya que los autores citados consideran estos elementos como indispensables y fundamentales para posibilitar el desarrollo de una gestión.

Respecto al individualismo se rescata las posturas de Hargreaves, Bolívar y Pozner pues ellos plantean la importancia de no intentar erradicar el individualismo, pues no se trata de buscar el todo o el nada sino que esta condición también se hace necesaria, respetar esta característica humana conlleva a generar un ambiente de respeto y tolerancia.

Finalmente, en cuanto a la participación en el trabajo colaborativo se recupera los planteamientos de Little respecto a los “vínculos débiles” que corresponde a un tipo de participación pero de poco impacto; sin embargo, la presencia de este tipo de relación puede servir como punto de partida para establecer formas de colaboración profundas como lo afirman Jornet, Carmona y Bakieva.

“Cuando se quiere enseñar una nueva manera de pensar, uno no debe preocuparse por dar conferencias ni instruir a las personas; es mejor darles las herramientas para que ellas mismas la encuentren”

Buckminster Fuller

3.- DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La lógica de construcción que se le ha venido dando a este trabajo, permitió indagar, registrar y construir lo que sucede alrededor de la preocupación temática que orientó este proceso; así, las estrategias de recolección, ordenación y análisis de la información facilitó tener un recorte de la realidad que acontece en la institución.

Contar con esta fotografía permitió iniciar con la planeación de estrategias que constituyan la propuesta de intervención, con la finalidad de emprender un proceso de intercambio y cooperación en los docentes bajo un diálogo verdadero que permita construir el trabajo colaborativo, de tal forma que nazca y se constituya en una propuesta de carácter interno, sin estar ajena a la cultura y vida del centro pues tomar esta consideración, como afirma Bolívar (1999) [a] permite que acciones futuras tengan posibilidades de éxito, esto al asentarse en lo que hasta ahora ha sido la trayectoria del centro, es decir, analizando su pasado pero recreando su presente y construyendo su futuro.

En esta intención se detalla a continuación una serie de fases y momentos que construyen dicha propuesta.

3.1.- Propósito

Desarrollar una estrategia de participación entre los profesores de la escuela Maestro José Mariano Pontón, turno vespertino, mediante círculos de estudio implementados en los espacios proporcionados en las juntas de Consejo Técnico

Escolar; con la intención de generar un proceso que facilite en la institución transitar de una colegialidad restrictiva a un trabajo colegiado profundo.

3.2.- Objetivos

- 1) Que el director y el profesorado construyan procedimientos y actitudes que les permitan desarrollar un trabajo colaborativo profundo, sustentado en la reflexión y el diálogo verdadero y que permita anular la imagen de autoridad que marca un valor de referencia y condiciona el tipo de participación.
- 2) Que el director y los maestros se integren en acciones colaborativas al desarrollar “ideas guía” que conlleven a construir conjuntamente una relación productiva que permita potenciar su capacidad de decisión.
- 3) Que los docentes y director hagan suyas estas ideas guía, para adquirir un sentido compartido por todos y se generen las oportunidades de ponerlas en práctica.

3.3.- Supuestos de intervención

- La incertidumbre laboral de los profesores, al ser una escuela vespertina con poca población, los hace receptivos a la participación basada en otorgarle al director la responsabilidad de la gestión. Esta jerarquía que se le ha otorgado establece lo que Jornet, Carmona y Bakieva llaman colegialidad basada en reglas “impuestas”; no obstante, también se plantea que esta condición puede influir para iniciar una colaboración profunda.
- Si bien los docentes y director suponen tener un relación de trabajo colaborativo, esta corresponde a un tipo de cooperación que se desprende de compartir tareas programadas y de una relación de ayuda mutua sobre

cuestiones inmediatas de la práctica que conforman lo que Little, citada por Fullan (2003), llama “vínculos débiles” y por consiguiente tiene poco impacto en los procesos de mejora de la escuela; por tanto, a través de identificar y construir su trayectoria individual e institucional, se espera se pueda transitar de esta colegialidad cómoda a la capacidad de construir un sentido compartido por todos al tomar conocimiento de su propio proceso de desarrollo y cambio y esto permita modificar su toma de decisiones respecto a los temas técnicos-pedagógicos en la intención de que impacte en los sucesivos ciclos del funcionamiento de la escuela.

- Generar en el grupo de docentes el interés por identificar algunas cuestiones que les preocupe y propiciar el diálogo alrededor de ellas para elegir, de manera reflexiva, la de mayor relevancia, puede ser el punto de inicio para emprender una nueva relación de trabajo alrededor de “las ideas guía”.
- Cuando el docente identifica algún beneficio en las tareas que realiza lo lleva a tomar una actitud de mayor interés y participación, lo que facilita el logro de las propuestas u objetivos planteados.

3.4.- Líneas de acción

- Hacer uso de cuatro reuniones de Consejos Técnicos para propiciar trabajo en equipo.
- Aplicar una autoevaluación inicial, de tal manera que la información obtenida sirva de base para su cotejo posterior, es decir, reconocer si ha habido alguna modificación en las formas de relacionarse académicamente tomando como partida el esquema de participación que los maestros manejan.
- Emplear estrategias de acercamiento con el propósito de conocer y darse a conocer al grupo para favorecer un ambiente distendido y que favorezca el romper el hielo.
- Construir un clima que posibilite el desarrollo de la intervención mediante la creación conjunta de una relación productiva (que otorga

beneficios a los participantes) entre el investigador y los docentes a través de enfatizar en un carácter procesual y colaborativo de tareas, tratando de que los docentes sientan que pueden encontrar beneficios en este proceso; para tal propósito se empleará la técnica del “crucigrama grupo”.

- Desplegar a lo largo del proceso de intervención un cierto número de instrumentos (historias de vida, retroacción electrónica, técnica del diamante, el carro de mi vida y el muro) que estimulen la reflexión en los profesores y que aumenten el conocimiento de éstos y que los habilite en una interacción de colegas para la resolución de problemas.
- Emplear estrategias de participación (tormenta de ideas, cuchicheo, asamblea y dramatización) que refuercen su confianza, su actitud de colaboración, el diálogo y la participación; así como también ayuden a la exposición de ideas.
- A partir de las actividades realizadas, identificar, elegir y analizar “ideas guía” que influya en la dirección de la propuesta de acción y que favorezca el diálogo profesional entre los docentes.
- Con base en estas “ideas guías” se adecuen las acciones del Plan de Mejora que determina la ruta a seguir en los asuntos fundamentales de la escuela.

La siguiente figura esquematiza la ruta de acción que se llevará a cabo, puntualizando que el gráfico tiene como base el modelo propuesto por Pérez García, mismo que se adaptó a los objetivos del proyecto.

FIGURA 7



Fuente: Retomado del modelo de Pérez García (2004:245) en el proceso de estrategias para el asesoramiento.

3.5.- Meta

Que en trabajo colaborativo los maestros se involucren en el análisis cuidadoso y consciente de su contexto escolar para poder establecer las necesidades educativas prioritarias de su escuela y con base en este análisis se elabore el Plan de Mejora; considerando su seguimiento a través del proceso de evaluación, mismo que busca propiciar la toma de decisiones y fortalecimiento de sus acciones.

3.6.- Sustento teórico

En este punto se establecen las categorías que cimientan esta intervención; es así como los siguientes conceptos permiten darle sentido al trabajo que se desarrolla con los docentes.

“Trabajo colaborativo”. En lo que refiere a este concepto no se apoyará en un solo autor por considerar que las aportaciones, de los que se presentan, permiten enriquecerlo y comprenderlo de manera más explícita; así iniciamos con Pérez (2004) quien considera que el trabajo colaborativo en los docentes implica un contraste cognitivo que provoca el debate y la apertura a la diversidad en un clima de confianza que permite el diálogo de experiencias y la adopción de riesgos; por su parte Bolívar (2004) menciona que en el trabajo colaborativo se comparten, escuchan, analizan, discuten y reflexionan conjuntamente sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr y finalmente para Little (citada por Fullan 2003) el trabajo colaborativo implica formas más profundas de interacción sobre las prácticas educativas.

“Las ideas guía” (Cambron-McCabe) son visiones compartidas que dan forma y reforman fundamentalmente la organización y se encuentran vinculadas íntimamente con su identidad y su propósito; las ideas guía evolucionan mediante la reflexión y el diálogo y como condición todas las perspectivas deben ser oídas y tomadas en cuenta; es decir, los modelos mentales tienen que sacarse a la luz y resolverse, y las ideas hondamente arraigadas necesitan expresarse en palabras y entenderse; lo que implica tiempo y práctica para que la cultura de la escuela se mueva en una nueva dirección.

3.7.-Escenario y participantes

Es pertinente mencionar las condiciones institucionales en que se desarrolló esta propuesta ya que esto aclara el porqué de las formas y los tiempos empleados. El periodo de estudio de la maestría se realizó ostentando una beca-comisión, lo que implicó dejar de asistir al centro de trabajo para otorgarle el 100% del horario a la atención de las actividades propias de la maestría. Por tal motivo, para posibilitar el diagnóstico y la propuesta de intervención se buscó una escuela donde se diera la oportunidad de trabajar; si bien, la actitud y disposición de las autoridades involucradas siempre fue de respeto y compromiso ante los acuerdos, no estuvieron ausentes ciertas condiciones normativas y limitantes en el desarrollo de dicha propuesta, mismas que en el apartado de evaluación están expuestas.

El espacio donde se llevó la intervención es la escuela primaria “Maestro José Mariano Pontón” turno vespertino. Esta escuela pertenece a la administración de la Dirección Operativa No. 3. Se localiza en la calle de Economía s/n en la colonia Federal; está conformada por un grupo en cada grado; su plantilla de personal corresponde a seis maestras frente a grupo, un maestro con funciones de secretario, una maestra de educación física, una docente de la USAER y el director de la escuela. Actualmente tiene una población de 84 alumnos, misma que se encuentra en el límite de matrícula para conservar la apertura de los grados.

La intervención tuvo una duración de cuatro meses y se proyectó para trabajar en las reuniones de Consejo Técnico, primeramente se acordó disponer de dos horas en cada reunión pero después de realizar la primera sesión el director de la escuela otorgó las cuatro horas de la jornada para realizar las actividades del proyecto; previa a cada una de las reuniones de Consejo Técnico se efectuó una entrevista con el director de la escuela para revisar la planeación de las actividades de esta reunión al acordarse realizar un trabajo conjunto. Se trabajó con el total del personal docente que labora en la escuela siendo los participantes ocho docentes y el director.

Se realizó en las Juntas de Consejo Técnico círculos de estudio a través de actividades que primeramente llevaran a construir conjuntamente una relación productiva (se entiende este ejercicio como aquel que proporciona al final de las actividades un beneficio a los participantes) entre el investigador y los docentes.

Se empleó el modelo de “investigación-acción participativa” y se definieron las “ideas guía” que permitieron elaborar una planeación de trabajo.

3.8.- Metodología

La orientación de este trabajo estuvo en el referente de la investigación cualitativa que orienta su proceso en la Investigación-Acción (I-A) que se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa, bajo una perspectiva que “no se orienta a la acumulación de conocimiento sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejora de la misma” (Sandín, 2003: 34); así mismo, menciona que se sitúa en un paradigma interpretativo y crítico pues pretende propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

Ahora bien para fundamentar cómo fue significada esta metodología se presentan algunas características que le atribuye Elliot (2000) seguida de la descripción de cómo guiaron el desarrollo de este proyecto.

Primeramente, la investigación – acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores (Elliot, 2000) alrededor de las problemáticas que se presentan; de tal manera que después de diez años desempeñando la función de directora encontré, por la insatisfacción y vacío que dejó el trabajo con los docentes, que la relación entre ambos se daba primeramente de manera vertical y que estuvo presente la imagen

de autoridad, lo cual provoca un trabajo colaborativo débil hacia las cuestiones técnicas pedagógicas y con una mínima participación hacia las propuestas de trabajo, presentándose indudablemente la falta de concreción en los trabajos así como el compromiso compartido; por consiguiente se puede señalar que el referente de este trabajo en la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos surgidos de una necesidad sentida, experimentada y percibida como relevante y que se observan como susceptibles de cambio.

Elliot (2000) menciona que estos problemas surgen de la cotidianidad no de los planteamientos teóricos definidos por los investigadores, en esta alusión, el presente proyecto no surge del cuestionamiento teórico sino de la reflexión de la práctica educativa pues como se ha mencionado la investigación-acción conlleva una indagación reflexiva con el objeto de identificar las situaciones problemáticas, consideradas éstas como las dificultades o las carencias que se detectan en la práctica y que de alguna manera están ocasionando algún malestar o insatisfacción y en consecuencia se desearía cambiar o mejorar; en el proceso de esta reflexión se hizo un mapeo de los diversos conflictos identificados, se fueron acotando de tal manera que se pudiera establecer uno central al considerarlo como viable para abordar la solución de otras carencias y que este no resultara un problema superficial quedándose así sólo en los síntomas ; bajo estos parámetros se alude al planteamiento: “La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (Rodríguez, 1996 citando a Kemmis), al considerar que nadie puede conocer mejor los problemas que precisan solución que las mismas personas implicadas en una realidad determinada.

En una segunda característica Elliott señala que la Investigación-Acción permite al docente profundizar en la comprensión de su problemática al adentrarse en la exploración; misma que lo posibilita a separarse de una definición inicial limitada por las creencias y supuestos; sin embargo, hace la puntualización de que esta comprensión no le da la solución a sus planteamientos pero si le otorga fundamento a sus acciones por desarrollar. Por tanto, esta segunda característica

corresponde al proceso de diagnóstico desarrollado en el trabajo y que permitió describir los significados que los docentes utilizan para comprender su actuar.

Así, el proceso del diagnóstico posibilitó la descripción concreta del “estudio de caso” (Elliott, 2000) que proporciona una teoría natural de la situación en una narrativa validada por el diálogo de los participantes; es decir, se describe y se explica lo que sucede en el mismo lenguaje que emplean los docentes para describir su vida diaria; esto a través de la planeación y ejecución de estrategias que incluyeron instrumentos como la entrevista y el cuestionario que proporcionaron, después de un análisis apegado a una cierta rigurosidad metodológica, un recorte de la realidad existente en este centro educativo.

Basados en la Investigación-Acción se ha hecho una interpretación de las acciones, haciendo énfasis en cuál es la comprensión que tienen los sujetos de su situación respecto a sus creencias, sus elecciones y decisiones, así como la influencia que tiene su concepción de las normas y principios alrededor de su participación en el trabajo colaborativo. Lo que ha permitido fundamentar la propuesta de acción de este trabajo, ya que la actividad emprendida tiene como objeto modificar nuestras circunstancias de acuerdo con una concepción compartida.

Acciones que necesariamente tendrán la implicación grupal en la toma de decisiones, en un principio porque esta propuesta se orienta al trabajo colaborativo y, en un segundo momento, cubriendo la implicación democrática de la que habla Rodríguez (1996) y la cual es necesaria si lo que se busca es provocar que las relaciones abandonen esa línea autoritaria y vertical.

3.9.- Consideraciones en la evaluación

Antes de iniciar la descripción del proceso de evaluación de la propuesta se presentan ciertas consideraciones de algunos autores, al estimar que estas

permiten encuadrar las características que guiaron este proceso antes, durante y al término de la intervención, de tal manera que se conformara un análisis holístico y procesual al tener en cuenta todos los elementos que incidieron en el proceso.

Luego entonces, por un lado, la evaluación bajo una dimensión crítica y reflexiva es entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo, encaminado todo este proceso a llegar a un estado de comprensión que permita encaminar a la mejora (Santos Guerra, 2005:75).

Así mismo, la evaluación se justifica en cuanto a que es el punto de apoyo para la toma de decisiones racionales, por lo tanto, apunta a la identificación, recolección y tratamiento de datos apropiados para obtener una información que justifique una determinada decisión (Fuentes y Herrero, 1999: 354).

Por su parte Sacristán (1996:2) menciona que el proceso de evaluación permite adentrarse en el análisis de todas las acciones que se practican e intelectualiza en términos de teoría procesos institucionales, así mismo en una definición resumida citando a Stufflebeam, señala que la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo.

Bajo estos criterios la estrategia de evaluación en el proceso de la intervención desempeñó un papel fundamental antes, durante y al finalizar de cada reunión, ya que aportó la revisión de la implementación, sus efectos y fallas. Considerando que las fases de planeación se propusieron de manera que se articularan permanentemente se hizo una evaluación sistemática de las actividades con la intención de construir un juicio a partir de la recogida de datos sobre la puesta en marcha del proyecto y de reflexionar sobre su desarrollo, lo que permitió una retroalimentación constante.

Las estrategias de evaluación fueron cualitativas, al ponderar que ésta puede generar una gran cantidad de datos de corte interpretativo se buscó distinguir lo más relevante, se tomó aquellos aspectos que contaban con información sobre lo que estaba ocurriendo entre ellos y la puesta en marcha del proceso (los conflictos resueltos o no resueltos, las dudas, las expectativas, las alteraciones en la planeación realizada, los aspectos de la participación, el clima del grupo y los resultados obtenidos); es decir se elaboraron una serie de indicadores que dieran medida de la situación del proceso, con respecto al diseño de estos indicadores cabe señalar que se elaboraron a partir del propósito, las competencias y aprendizajes esperados que se describen en cada una de las planeaciones.

Los instrumentos que se emplearán en la recogida de los datos para la emisión de una valoración en los tres momentos inicial, procesual y final fueron: registro anecdótico, la rúbrica, la retroacción electrónica, el diario de aprendizaje, los escritos producidos en las sesiones y la entrevista semiestructurada.

4. EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

El tiempo planeado para el transcurso de esta intervención se ve descrito en el siguiente cuadro; así mismo se precisa que los periodos previstos se cumplieron.

4.1. Cronograma

Actividad/Mes	Sept.	Octubre	Nov.	Enero	Febrero	Marzo
Reunión con el director de la escuela.	X					
Actividad de intervención en CTE	X					

Reunión con el director de la escuela		X				
Actividad de intervención en CTE		X				
Reunión con el director de la escuela			X			
Actividad de intervención en CTE			X			
Reunión con el director de la escuela				X		
Actividad de intervención en CTE				X		
Evaluación de la intervención					X	
Informe de la intervención						X

*Nota: En el mes de diciembre no se contempla actividad de aplicación ya que de acuerdo con el calendario oficial de SEP no se programó reunión de Consejo Técnico.

4.2. Planeación Didáctica

Las secuencias didácticas se trabajaron en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) establecidas en las fechas: 28 de septiembre, 26 de octubre, 29 de noviembre y 31 de enero.

La primer secuencia didáctica tiene la característica de haber sido planeada bajo el criterio del investigador, no obstante, es importante mencionar que los productos obtenidos de la primera reunión definieron los temas a tratar de las siguientes tres sesiones al considerar que se está en busca de un trabajo colaborativo, por lo que las decisiones necesariamente tienen que surgir del colectivo, después de realizar un análisis reflexivo de la realidad de la escuela y lo que se está haciendo y lo que se necesita ser y hacer; decidiendo aquellas actividades que posibiliten resolver los problemas y superar las necesidades y deficiencias. Es conveniente apuntar que previo a la ejecución de la planeación, ésta fue conocida y aceptada por el director.

La instrumentación de estas secuencias busca tener como elemento guía la implementación de estrategias que permitan crear y sostener un trabajo conjunto.

SECUENCIA DIDÁCTICA 1ª sesión de Consejo Técnico Escolar 28 de septiembre de 2013
NIVEL EDUCATIVO: PRIMARIA
PROPÓSITO: Esta secuencia tiene como intención que el docente detone el interés y la reflexión para identificar y construir su trayectoria individual e institucional para favorecer las decisiones sobre las ideas guías que darán sustento a su Plan de Mejora en un marco de aprendizaje en equipo.
COMPETENCIAS A FAVORECER: Participa en la gestión de la escuela al coordinar y fomentar en la escuela acciones que lleven a la mejora de todos sus componentes.

COGNITIVA: Percibe que su práctica docente se desarrolla en el seno de una organización y que las decisiones y las prácticas de cada maestro regulan el perfil de la institución.

EJECUTIVA: Evalúa hasta dónde reconoce cuál es la función de la escuela y se percibe como parte de un grupo con las mismas necesidades y carencias.

FUNCIONAL: Plantea la importancia de identificarse en un grupo y el poder construir en colectivo el Plan de Mejora acorde a las necesidades que identifiquen.

VALORAL: Toma una postura en cuanto qué es lo que necesitan las escuelas y qué es lo que puede aportar como profesor.

APRENDIZAJES ESPERADOS: El docente se percibe como parte de un grupo que busca desarrollar un trabajo en conjunto a través de analizar cuestiones como la claridad de la función de la escuela, el compromiso y el ambientes de trabajo, los espacios y estructuras de participación, el grado de identidad desarrollado por la institución, los estilos de comunicación, los tipos de problemas que se presentan y la manera en que se resuelven y el grado de satisfacción que tienen en relación al trabajo realizado hasta el momento.

SECUENCIA DIDÁCTICA
A TRABAJAR EN EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR CON UN TIEMPO
APROXIMADO DE 2 HORAS

ACTIVIDAD DE INICIO:

- En círculo cada profesor en una hoja escriba ¿qué le gusta? (relacionado con la escuela: de su trabajo, de sus alumnos, de sus compañeros, etc.) y ¿qué espera? De su participación en el CTE, comente con sus compañeros y guarde su producto que será utilizado nuevamente al finalizar la sesión.

TIEMPO
APROXIMADO

10 min.

<p>Esta actividad tiene la intención de conocer la disposición y estado de ánimo de los docentes al inicio y al final de la reunión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ver el video: “Ese no es mi problema” ➤ A partir del video resuelva de manera individual el “crucigrama grupo” dialogue referente a sus aportaciones mencionando semejanzas y diferencias y señale sus conclusiones. 	30 min.
<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Empleando la estrategia “Diálogos críticos” consideren las siguientes preguntas y platique sobre ellas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué implica para el grupo la escuela? ➤ ¿Cuál es la función de la escuela? ➤ ¿Por qué existimos? ➤ ¿Qué queremos realizar? ➤ ¿Qué defendemos? ➤ ¿Qué creemos acerca de la enseñanza y el aprendizaje? ➤ ¿Qué tanto conocemos la escuela? ➤ ¿Cuáles son sus carencias y necesidades? ➤ Presente sus aportaciones al grupo a través de la estrategia “El muro” basándose en la construcción de un muro con ladrillos de papel ya que cada equipo escribirá sus ideas desprendidas de las preguntas en hojas de papel posteriormente pasará a pegarlas simulando el muro. ➤ Invitar a los docentes a expresar sus visiones y reflexiones sobre los muros construidos. ➤ A partir de la “técnica del diamante” se le solicita identificar 	30 min.

<p>cinco ámbitos de mejora colocándolos en cada uno de los cortes del diamante para posteriormente asignarle una puntuación sobre cinco expresiones: “máxima, mediana, mínima prioridad” “no relevante” “puede esperar”</p> <p>ACTIVIDADES DE CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Con la estrategia de la “asamblea” (El grupo se reúne con la finalidad de aportar las opiniones sobre el asunto desarrollado y perfilarse a los acuerdos) clarificar el ámbito de mejora que consideran de máxima prioridad para constituirlo como su idea guía. ➤ A través del “tornado de ideas” señalar las estrategias que se pueden emplear para iniciar el proceso de solución. <p>RECURSOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pliegos de papel bond ➤ Hojas de colores ➤ Cañón y computadora ➤ Video “no es mi problema” ➤ Marcadores ➤ Diseño del diamante ➤ Crucigrama individual <p>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Tormenta de ideas” , “La Asamblea”, “Técnica del diamante”, “El muro”, “Diálogos críticos” y “Crucigrama grupo” 	<p>20 min.</p>
--	----------------

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Para el conductor:

- Registro anecdótico, el cual centrará su intención al considerar los siguientes indicadores:
 - Actitud de los docentes al inicio de la sesión
 - Consideraciones relevantes en acciones positivas y actitudes de resistencia al trabajo
 - Actitud del investigador y sentimientos que se desprenden de la sesión
 - Logros que se pueden considerar con productos objetivos

Para los docentes:

- Retome las preguntas que se contestaron al inicio de la actividad y vuelva a contestarlas en la parte posterior de la misma hoja.
- En una tarjeta escriba en una palabra con lo que se queda después de participar en las actividades. Comparta su producción con sus compañeros y posteriormente la guarde en su folder.
- Autoevaluación del trabajo desarrollado en el círculo de estudio (La narración se registra en un medio electrónico).
- Realice su autoevaluación con la siguiente rúbrica:

Indicadores de desempeño	Desempeño en verde	Desempeño en amarillo	Desempeño en rojo
Autoevalúa sus creencias, conocimientos previos y actuaciones en su quehacer docente			
Percibe que su práctica docente se desarrolla en el seno de una organización y que las decisiones y las prácticas de cada maestro regulan el perfil de la institución.			
Toma una postura participativa en cuanto qué es lo que necesita la escuela y qué es lo que puede aportar			
Identifica las oportunidades de aprendizaje que le ofrece trabajar en grupo y como este proceso fortalece su labor.			
Elige formar parte de un grupo de trabajo en el que junto con sus compañeros resignifiquen su práctica docente y construyan su conocimiento al reconocer que existen necesidades en común y que éstas será posible atender en la medida que como grupo propongan temas de interés que les ayude fundamentar su actuar.			
Valora quiénes son como grupo, qué están logrando y qué les falta por aprender.			
Plantea la importancia de identificar y conocer la institución para poder construir en colectivo una misión y visión acorde a las necesidades de la escuela e integrar sus saberes en la elaboración del Plan de Mejora.			

Descripción de las estrategias de reflexión y participación

El muro: Basándose en la construcción de un muro de papel, se estimuló para que los profesores expresaran sus propias vivencias y reflexionaran críticamente sobre ellas.

Técnica Diamante: se identificaron cinco ámbitos de mejora. El grupo los seleccionó y los definió. Después se les pidió que le asignaran una puntuación sobre cinco de “máxima prioridad” hasta “puede esperar. Reflexionaron y puntualizaron. Después cada uno construyó su diamante, que confrontó con los compañeros, así hasta dibujar uno solo de todo el grupo, perfectamente consensuado.

Tormenta de ideas: Los participantes expresaron con libertad todo lo que se les ocurría a propósito de un tema. Sin ningún análisis o filtro sobre su calidad, se anotaron en el pizarrón. Sólo al final, cuando se agota la producción de ideas, se realizó una evaluación de las mismas.

Retroacción electrónica: grabación en audio de algunas actividades para reflexionar sobre las mismas con la intención de retomar conclusiones.

Diálogos críticos: Proceso reflexivo encaminado a la mejora, no tiene la finalidad de llegar a solución prefijada, sino promover nuevas perspectivas sobre el mismo.

Asamblea: Busca el diálogo e intercambio de opiniones sobre lo que les preocupa y que convengan cuál será el paso siguiente.

La línea de trabajo para planear la segunda secuencia didáctica consideró los acuerdos tomados en la primera reunión, donde se acordó analizar los datos recabados sobre las causas por la que los alumnos no asisten a la escuela para ello se plantea una serie de estrategias que guíe a las docentes a reflexionar sobre esta situación y los motive a proponer soluciones.

SECUENCIA DIDÁCTICA

2ª sesión de Consejo Técnico Escolar

25 de octubre de 2013

NIVEL EDUCATIVO: PRIMARIA

PROPÓSITO: Esta secuencia tiene la finalidad de que el docente, a través de los datos que recabaron en la aplicación de cuestionarios a los alumnos, analice, reflexione e identifique las causas por lo que los alumnos faltan a sus actividades escolares para proponer en colectivo estrategias que conduzcan a superar la situación.

COMPETENCIAS A FAVORECER: Participa en la gestión de la escuela al coordinar y fomentar una escuela con todos sus componentes.

COGNITIVA: Percibe que su práctica docente se desarrolla en el seno de una organización y que las decisiones y las prácticas de cada maestro regulan el perfil de la institución.

EJECUTIVA: Analiza y reflexiona los datos recabados en la investigación orientada a identificar las causas por la que los alumnos no asisten regularmente a sus clases y como esta situación afecta el proceso pedagógico.

FUNCIONAL: Plantea y propone posibles acciones que favorezcan abatir la problemática identificada.

VALORAL: Toma una postura en cuanto qué es lo que necesitan las escuelas y qué es lo que puede aportar como profesor.

APRENDIZAJES ESPERADOS: El docente se percibe como parte de un grupo que busca desarrollar un trabajo en conjunto a través de analizar la información recabada en los cuestionarios para que a través del diálogo se discutan y planeen las posibles estrategias que permitan iniciar la solución de la problemática detectada en la sesión anterior.

SECUENCIA DIDÁCTICA A TRABAJAR EN EL CONEJO TÉCNICO ESCOLAR CON UN TIEMPO APROXIMADO DE 4 HORAS	
ACTIVIDAD DE INICIO:	TIEMPO APROXIMADO
<ul style="list-style-type: none"> • Empleando la dinámica “Toca azul” se colocan en círculo, el monitor explica que dirá una frase que indicará lo que se pide que toque y una vez dicha buscarán hacer contacto con ella; la persona que posee el artículo señalado seleccionará de sus compañeros que la tocaron a uno y dirá de este una cualidad o valor que encuentra en él. 	15 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Se pide a cuatro compañeras escenifiquen la lectura del caso “ Una receta social” (anexo 3) 	15 min.
<ul style="list-style-type: none"> • El grupo señale cuál es la situación-problema que se plantea y se solicita se traslade al terreno educativo. Los siguientes indicadores pueden ayudar a centrar la analogía: <ul style="list-style-type: none"> - El problema que identifica en la lectura - Qué hace que los personajes actúen de esa manera - El residente cambiará su manera de interactuar con los pacientes - Se puede observar en la conducta de los personajes algún parecido con las que se dan en la escuela - Qué analogía propone respecto al trabajo que se pretende hacer hoy que corresponde a identificar las causas por las que los alumnos no asisten a la escuela. (Se espera que la conclusión a la que se llegue es que reconocer la necesidad de identificar claramente cuáles son los “síntomas” para poder recetar bien el problema. 	30 min.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

- Inicie recordando el compromiso establecido en la primera sesión del CTE señalando los trabajos que se desprendieron en las encuestas aplicadas a los alumnos y que tuvieron como objetivo identificar el impacto de las actividades y atención que se les brinda y cómo esto incide en su asistencia a la escuela; para tomar decisiones en colectivo con el propósito de brindar una mejor atención y que conlleve a reducir las inasistencias y la deserción escolar, al mismo tiempo que ayude a fortalecer la ruta de mejora a partir del análisis y reflexión de la información obtenida.
- Cada maestra elabore los siguientes cuadros:

10 min.

CUADRO DE ASISTENCIA

Total de alumnos en el grupo	No. de alumnos que han faltado a clases varios días (más de 4 días)	No. de alumnos que han faltado algunos días (menos 4 días)	No. de alumnos que no han faltado

40 min.

CUADRO DE EVALUACIÓN CORRESPONDIENTE AL 1° BIMESTRE

Total de alumnos del grupo	No. de alumnos con promedio de calificaciones entre 5 y 6	No. de alumnos con promedio de calificaciones entre 7 y 8	No. de alumnos con promedio de calificaciones entre 9 y 10

- Elaborar un análisis de la información de estos cuadros a nivel escuela; incluya en este análisis de la evaluación, si los casos de bajo rendimiento corresponden a los alumnos de asistencia irregular.
- Posteriormente discuta la información obtenida en los cuestionarios que elaboraron y presentaron los equipos de 1° a 3° y de 4° a 6° apoyados por la profesora de la USAER, considerando:
 - Las acciones que realizaron
 - Los avances y/o dificultades encontradas
 - Hacer un cruce de la información con las narraciones experienciales de las docentes y la información de los cuadros; utilizando la conversación de evaluación colectiva (las maestras estudian y discuten el trabajo con el propósito de entender mejor a los estudiantes, sus intereses, sus aptitudes y dificultades) para llegar a la elaboración de las conclusiones.
- Conversar y tomar acuerdos de alternativas o enfatizar las actividades propuestas en el PAT o Ruta de Mejora (para tal

40 min.

40 min.

<p>efecto, hágase la lectura de las actividades propuestas y realizar el balance de avances en la escuela) con la finalidad de encontrar maneras de abatir el alto nivel de inasistencias y que finalmente apoyará y favorecerá el aprendizaje de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir las propuestas a implementar en las “Actividades para empezar bien el día” (propuesta de la administración que consiste en leer y escribir día a día y desafíos matemáticos, como parte de la vida regular de la escuela) y que pudieran favorecer la asistencia de los alumnos. 	10 min.
<p>ACTIVIDADES DE CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • En mesa redonda el grupo sostienen puntos de vista del tema a tratar la próxima junta • Realice la autoevaluación y coevaluación de las actividades desarrolladas en la reunión • Elabore el diario colectivo de aprendizaje 	40 min.
<p>RECURSOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de resultados de los cuestionarios en hojas de papel bond • Libreto “Una receta social” • Dos batas blancas • Impresiones de los cuadros de asistencia y evaluación • Cañón • Computadora 	

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Dinámica grupal “Toca azul”
- Estrategia de participación/técnica de trabajo “Dramatización” y “Mesa redonda”
- “Conversación de evaluación colectiva”

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Para las docentes:

- Autoevaluación del trabajo desarrollado en el círculo de estudio (la narración se registra en un medio electrónico)
- Diario de aprendizaje (anexo 4)

Cambios que he hecho en mi modo de pensar y de interactuar	Conductas que podrían haber contribuido a tales cambios:	Cambios observados en el pensar y actuar del grupo	Conductas que podría haber contribuido a esos cambios

Para el conductor:

- Registro anecdótico, el cual centrará su intención al considerar los siguientes indicadores:
 - El proceso de construcción de la propuesta por parte de las docentes (actitud, participación, interés, pertinencia y formas de involucrarse)

<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia de la propuesta - Trabajo y actitud del director - Formas de conducir la sesión 	
---	--

Descripción de las estrategias de reflexión y participación

Dramatización: se representó la situación- problema en el guion “Una receta social”, se analizó la situación a través de cuestionamientos y así se concluyó en la importancia de conocer los síntomas para poder recetar bien la solución.

Mesa redonda: Un grupo de participantes actúan como expertos en un tema concreto y sostienen puntos de vista similares o contradictorios.

En cuanto a la línea de trabajo de la tercera planeación surgió del acuerdo tomado en la reunión anterior, donde las docentes después de analizar los datos de su investigación del por qué los alumnos no asisten a la escuela concluyeron que no podía seguir otorgando toda la culpa a los padres y era necesario asumir la parte de responsabilidad que le toca a la escuela, por tal motivo observaron que a los alumnos no les resultaba atractiva la escuela, es decir no era un lugar que les agradara; después de plantear soluciones se acordó que en equipos se mostrarían algunas estrategias de lectura, escritura y matemáticas.

SECUENCIA DIDÁCTICA

3ª sesión de Consejo Técnico Escolar

29 de noviembre de 2013

NIVEL EDUCATIVO: PRIMARIA

PROPÓSITO: Esta secuencia propone que el docente, presente sus opciones didácticas, se discuta su pertinencia y la posibilidad de constituir las como actividades permanentes en la escuela al incluirlas en el programa “Para empezar bien el día”, así como realizar una revisión de sus fortalezas y debilidades del colectivo docente.

COMPETENCIAS A FAVORECER: Participa en la gestión de la escuela al coordinar y fomentar una escuela con todos sus componentes.

COGNITIVA: Percibe que su práctica docente se desarrolla en el seno de una organización y que el desarrollo y progreso de sus competencias es una tarea constante que le permitirá al colectivo la toma de mejores decisiones en favor de los aprendizajes de los alumnos llevando a la institución a una mejor proyección.

EJECUTIVA: Se involucra con interés, cumplimiento, disposición y compromiso en las acciones realizadas en las reuniones del Consejo Técnico y conversa sobre los resultados que ha observado en las actividades propuestas en las reuniones anteriores.

FUNCIONAL: Presenta sus opciones didácticas (estrategias, materiales, etc.) como posibles acciones que favorezcan el abatir la problemática identificada.

VALORAL: Se percibe como elemento fundamental de la institución, toma una postura en cuanto qué es lo que necesitan las escuelas y qué es lo que puede aportar como profesor.

APRENDIZAJES ESPERADOS: El docente se percibe como parte de un grupo que busca desarrollar un trabajo en conjunto a través de la presentación de las opciones didácticas por parte de los equipos de maestros y se integra al análisis

de las mismas y determinan la viabilidad de implementarlas como actividades permanentes en el programa “Para empezar bien el día”; así como también, percibe la importancia de recuperar información de cómo van los avances del colectivo reflexionando en los aprendizajes individuales y colectivos, fortaleciendo así una evaluación crítica y verificable.

SECUENCIA DIDÁCTICA

A TRABAJAR EN EL CONEJO TÉCNICO ESCOLAR CON UN TIEMPO

APROXIMADO DE 4 HORAS

ACTIVIDAD DE INICIO:

- Reproducir la canción “Color esperanza” para buscar crear un clima de apertura y confianza. (En ocasiones algunas actividades de canto colaboran a crear un clima favorable).
- Emplear la Dinámica de "El Carro", que consiste en que el coordinador indique a los participantes decorar el boceto del carro que se les proporciona y al cual cada uno llamará: “El carro de mi vida docente”. Dicha actividad se va realizando al ir contestando cada una de las siguientes preguntas y de acuerdo a los sentimientos que vayan despertando lo irán decorando:
 - Lugar dónde sale su carro y placa (lugar y fecha de su nacimiento).
 - Identidad del carro: nombre y apellidos.
 - ¿Quién maneja el carro: usted, el director, las autoridades?
 - ¿Qué personas importantes viajan con usted? ¿En qué puesto: adelante, atrás, a un lado?
 - ¿A qué velocidad marcha su carro?
 - ¿Para dónde va su carro? (¿Qué ideal pretende alcanzar?)
 - ¿Hay obstáculos en la carretera? (Dificultades para alcanzar su objetivo)
 - ¿Cómo está el tráfico en la carretera?

TIEMPO
APROX.

15 min.

25 min.

- Los semáforos están en rojo (prohibición de seguir), en amarillo (¡alerta!), en verde (orden de continuar la marcha).
- ¿Qué elementos (valores humanos) importantes llevará usted para estar bien equipado para la carrera en su vida docente?

(Se explica que al ir respondiendo las preguntas cada docente le va dando las especificaciones a su carro)

- En diálogo grupal: hecho el ejercicio los docentes se colocan en círculo para intercambiar la descripción de su propio carro, para mostrarse mutuamente el carro que han pintado...
- En sesión plenaria el coordinador a través de las siguientes preguntas dirigirá los comentarios:
 - ¿Qué utilidad han encontrado en este ejercicio?
 - ¿Qué juicios les merece: conveniente, necesario, provechoso?
 - ¿Qué opinan de las diversas velocidades con que marchan algunos compañeros?
 - ¿Cuál fue el obstáculo que más veces apareció en el intercambio? ¿Por qué la frecuencia de ese obstáculo? ¿Qué soluciones sugiere usted?
 - ¿La pregunta sobre el estado del tráfico qué les hace pensar? ¿Es una dificultad, un tropiezo para avanzar? ¿Por qué?
 - De entre los valores humanos, o elementos del equipo de viaje, ¿Cuál fue el elemento más tenido en cuenta? ¿Por qué?

30 min.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

<ul style="list-style-type: none"> • Enmarcar los compromisos que se establecieron en la pasada reunión de CT en donde después de analizar y reflexionar sobre la constante inasistencia de los alumnos se tomó como acuerdo impulsar estrategias y actividades atractivas para los estudiantes en lectura, escritura y matemáticas; para tal efecto los docentes formaron equipos para hacer presentaciones de una serie de opciones didácticas que favorecen estas competencias. Para esta primera reunión las profesoras Ana María Caltenco Rosales, Soledad Maqueos Arce (lectura) y Mónica Estrada Corichi, Maribel Guadalupe Arrieta Chavarría (escritura); presentarán las correspondientes a español. 	<p>10 min.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A partir de las iniciativas presentadas por las maestras revisar las propuestas favoreciendo el intercambio de ideas para decidir si se quieren desarrollar en los salones de clases, sin perder de vista que el propósito de esta actividad es que la escuela instaure actividades de manera permanente, de tal manera que será necesario llevar un registro de evaluación sobre si funcionan y anotar los resultados que se vayan obtenido y así analizar si es pertinente continuar con ellas o se hace necesaria, nuevamente, valorase en subsecuentes juntas y realizar las adecuaciones pertinentes; para ellos los docentes propondrán la estrategia para registrar información en torno a: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué retos o actividades le han representado mejor las competencias de los alumnos en lectura y escritura? - ¿Cómo se ha venido dando regularmente la asistencia de los alumnos a la escuela? 	<p>60 min.</p> <p>30 min.</p>

ACTIVIDADES DE CIERRE

En pliegos de papel bond registre sus reflexiones alrededor de dos ejes:

Acciones colectivas :

- El aprendizaje colaborativo
- La toma de decisiones consensuadas
- ¿Se comparte el liderazgo?
- El seguimiento a las actividades planeadas
- Generar estrategias de evaluación para la toma de decisiones

20
min.

Las tareas:

- Los compromisos asumidos en las sesiones anteriores
 - Las acciones que se han realizado
 - Los avances y/o dificultades encontradas
 - La manera en que se puede verificar objetivamente los avances
- Organizar la información en los siguientes cuadros:

20
min.

Aprendizaje colaborativo	Toma de decisiones	El liderazgo	Seguimiento de actividades	Estrategias de evaluación

Los compromisos asumidos	Acciones que se han realizado	Avances o dificultades encontrados	Cómo se puede verificar objetivamente los avances	
<ul style="list-style-type: none"> Del análisis de los cuadros anteriores realice de manera colectiva un balance de los avances que perciben: 				
Avances	Acciones pendientes	Acciones replanteadas		20 min.
<p>RECURSOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Pliegos de papel bond con los cuadros de reflexión Hojas impresas con rúbrica Memoria extraíble para la reproducción de la canción “Color esperanza” Hoja impresa con diseño de un auto Hoja impresa con la letra de la canción Impresiones del diario colectivo Cañón Computadora 				

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

- Dinámica grupal “El carro”
- Estrategia para estimular la reflexión : “diálogos críticos”
- “Conversación de evaluación colectiva”

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Para el conductor

- Registro anecdótico, el cual centrará su intención al considerar los siguientes aspectos:
 - Interés por presentar la propuesta
 - Respuesta del colectivo a la actividad
 - Proceso de reflexión para elaborar los cuadros

Para las docentes

- Evaluación grupal de las acciones colectivas (cuadros presentados en la actividad de cierre)
- Diario de aprendizaje

Cambios que he hecho en mi modo de pensar y de interactuar	Conductas que podrían haber contribuido a tales cambios	Cambios observados en el pensar y actuar del grupo	Conductas que podrían haber contribuido a esos cambios

- Las docentes elaboren la siguiente rúbrica que tiene como

20
min.

intención identificar las fortalezas y debilidades del colectivo.	
---	--

Desde tu percepción cómo observas el trabajo que se ha venido realizando en la escuela referente a:

<i>Indicadores de desempeño</i>	<i>Desempeño en verde</i>	<i>Desempeño en amarillo</i>	<i>Desempeño en rojo</i>
Disposición y compromiso del personal de la escuela			
Ambiente de trabajo con buenas relaciones			
La planeación es práctica, sensata, sistemática y colectiva			
Cumplimiento de compromisos			
Registro de las acciones realizadas			
Seguimiento y evaluación crítica y verificable			
Planeación útil de actividades didácticas			
El Consejo Técnico se constituye por un colectivo en donde cada integrante manifiesta deseo y libertad para participar			
Las acciones y decisiones se centran en los alumnos			

Bibliografía:

- Domingo Segovia, Jesús (coord.). (2004) *asesoramiento al centro*

educativo. México. SEP/Octaedro.

Estrategias para reflexionar. Consulta en línea: <http://www.mercaba.org/catecism>

SECUENCIA DIDÁCTICA
4ª sesión de Consejo Técnico Escolar
31 de enero de 2014

NIVEL EDUCATIVO: PRIMARIA

PROPÓSITO: Conducir a la reflexión del proceso vivido al interior del grupo, de manera individual y como parte del mismo; así como favorecer el análisis de las acciones realizadas para el desarrollo académico alcanzado, asumiendo la responsabilidad de aquellas omitidas o inconclusas, pero con la posibilidad de replantear otras acciones que permitan continuar con el proceso.

COMPETENCIAS A FAVORECER: Promueve acciones encaminadas a la integración y consolidación del propio grupo, mediante el trabajo colaborativo; resaltando la importancia de la comunicación y la organización en el alcance de objetivos comunes.

COGNITIVA: Percibe que su práctica docente se desarrolla en el seno de una organización y que el desarrollo y progreso de sus competencias es una tarea constante que le permitirá al colectivo la toma de mejores decisiones en favor de los aprendizajes de los alumnos llevando a la institución a una mejor proyección.

EJECUTIVA: Se involucra con interés, cumplimiento, disposición y compromiso en las actividades realizadas en las reuniones del Consejo Técnico, de tal forma que le permita identificar los valores del grupo, a partir de la generación de un clima de confianza y respeto mutuo.

FUNCIONAL: Conversa sobre los resultados que ha observado en las actividades propuestas en las reuniones anteriores y propone acciones a futuras para dar

continuidad al trabajo.

VALORAL: Se percibe como elemento fundamental de la institución, toma una postura en cuanto qué es lo que necesitan las escuelas y qué es lo que puede aportar como profesor.

APRENDIZAJES ESPERADOS: El docente favorece el desarrollo de valores y actitudes que promuevan la integración al trabajo colaborativo y se percibe como parte del grupo; así como también, identifica la importancia de recuperar información de cómo van los avances del colectivo reflexionando en los aprendizajes individuales y colectivos, fortaleciendo así una evaluación crítica y verificable.

SECUENCIA DIDÁCTICA

A TRABAJAR EN EL CONEJO TÉCNICO ESCOLAR CON UN TIEMPO

APROXIMADO DE 4 HORAS

ACTIVIDAD DE INICIO:

- Emplear la Dinámica “El pueblo necesita” que tiene como objetivo propiciar la resolución de problemas y el trabajo colaborativo; dicha dinámica consiste en dividir al grupo en equipos de tres y asignarle una lista de tareas diferentes para cada equipo (ver anexo 6 de tareas).
- Para la ejecución de las tareas se concede 15 minutos y cuando el equipo tiene todas las tareas se presentan para constatar que estuvieran correctas; gana el equipo que termina primero y una vez que se declare al equipo ganador el resto de los equipos mostrará las tareas que pudo realizar.
- En sesión plenaria el coordinador a través de las siguientes preguntas dirige la discusión en torno a:
 - La forma en que cada equipo se organizó para ejecutar las

TIEMPO
APROXIMADO

15 min.

30 min.

<p>tareas (si definieron alguna estrategia, por ejemplo el distribuir las actividades)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los problemas a los que se enfrentaron - ¿Por qué no todas las tareas podían dividirse para su ejecución? 	
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es su sentir respecto a la actividad? • Llevar la discusión a aspectos que tienen que ver con la vida cotidiana de la escuela respecto al trabajo conjunto en la resolución de problemas. <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para esta reunión las profesoras Patricia Galván, Soledad Salvador y Margarita Jiménez presentan sus propuestas para trabajar la asignatura de matemáticas. • A partir de las iniciativas presentadas por las maestras revisar las propuestas favoreciendo el intercambio de ideas para decidir si se quieren desarrollar en los salones de clases, sin perder de vista que el propósito de esta actividad es que la escuela instaure actividades de manera permanente, de tal manera que será necesario llevar un registro de evaluación sobre si funcionan y anotar los resultados que se vayan obtenido y así analizar si es pertinente continuar con ellas o se hace necesaria, nuevamente, valorase en subsecuentes juntas • Enmarcar las actividades y compromisos que se tomaron en la pasada reunión de CT, en donde el primer equipo presentó varias propuestas de estrategias de enseñanza. • Comentar cuáles se implementaron en el aula y recordar que el propósito de esta actividad fue que en la escuela se 	<p>45 min.</p> <p>30 min.</p>

<p>llevaran actividades de manera permanente y para dejar constancia de su impacto se pidió llevar un registro de evaluación para poder analizar su pertinencia entorno a los aprendizajes de los alumnos y si esto impactó de alguna manera en la asistencia de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para permitir el análisis de la información vertida se anota en 	
<p>pliegos de papel bond los comentarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En tormenta de ideas se narra la secuencia de los trabajos y decisiones tomadas en las tres juntas anteriores, mismas que fueron escritas en pliegos de papel bond con la intención de hacer un recuento. • Elaborar de manera conjunta un collage donde expresen su sentir, de qué les ha servido, que le gustó, qué no le gustó, qué cambiaría, qué les hubiera gustado haber hecho respecto a las actividades realizadas. • Una vez terminado el collage, se invitará a los maestros a que expongan su trabajo. 	<p>40 min.</p> <p>40 min.</p>
<p>ACTIVIDADES DE CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proyectó el cuento “Las ranas en la crema” con la intención de orientar las experiencias propias de las docentes y que se promueva la reflexión • Una vez visto el cuento se generó la discusión respecto a cuestiones entorno a: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los obstáculos que enfrentaron las ranas? - ¿Cómo las vencieron? - ¿Cuál sería la analogía con el trabajo colaborativo en la escuela? - ¿Con cuál de las dos ranas se identifican? 	<p>10 min.</p> <p>30 min.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Para reforzar la actividad, se entregó una hoja blanca a cada profesor y se le pidió hacer cuatro dobleces, en cada uno de los espacios se anotó la siguientes preguntas como ejes de reflexión: - ¿Qué logros académicos y personales consideras has obtenido a través de llevar un trabajo colaborativo? 	
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las dificultades y obstáculos a los que te has enfrentado? - ¿Cómo los has resuelto? - ¿Qué tienes que seguir haciendo para alcanzar tus expectativas? <p><i>RECURSOS DIDÁCTICOS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pliegos de papel bond • Memoria extraíble para la reproducción del cuento “Las ranas en la crema” • Hoja blanca • Hojas impresas con tareas • Diversos objetos pequeños (resorte, dulces, hojas) • Revistas, tijeras, pegamento • Cañón • Computadora <p><i>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica grupal “El pueblo necesita” • Estrategia para estimular la reflexión : “diálogos críticos entre compañeros” • Dinámica de reflexión “Las ranas en la crema” 	

- “Conversación de evaluación colectiva”

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Para las docentes

- Comentar en plenaria sus respuestas al ejercicio de cuatro ejes de reflexión
- Autoevaluación del trabajo desempeñado durante el desarrollo de las cuatro sesiones (La narración de esta evaluación se registra en un medio electrónico)

Para el conductor

- Forme un muestreo con tres maestras y el director para realizar una entrevista semiestructurada (Nota: esta actividad se hará en días posteriores y el criterio para seleccionar a las docentes es la que tiene mayor y menor antigüedad en la escuela, la maestra de USAER)

Bibliografía:

- Domingo Segovia, Jesús (coord.). (2004) *asesoramiento al centro educativo*. México. SEP/Octaedro.
- Estrategias para reflexionar. Consulta en línea: <http://www.mercaba.org/catecism> Estrategias para reflexionar

“Comunicar la investigación es la mejor manera de validarla. Uno está dispuesto a que otros examinen y opinen al respecto.”

Latorre

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

5.1.- Evaluación de las sesiones

Lo descrito en el apartado titulado consideraciones en la evaluación, permite ponderar a esta como una estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados, que en este caso se enfoca, a mostrar un reporte de lo encontrado en el desarrollo de la intervención y promover el entendimiento para así trazar canales en la mejora del programa, ya que esta propuesta tiene un periodo de aplicación delimitado en un tiempo específico, por cuestiones administrativas y condiciones personales, pero esto no implica que llega a su fin al considerar que se constituye en un ethos profesional.

Para dar reporte del proceso se consideró que al término de cada sesión se efectuara un registro de evaluación, de esta manera se pudo recoger información sobre la intervención o acción, lo que posibilitó la observación de las implicaciones, consecuencias o efectos que se dieron en el proceso. La intención fue presentar un reporte descriptivo de que fue lo que se encontró en la intervención, rescatando aquello que se consideró relevante y qué efectos tuvo el trabajo de intervención.

De acuerdo a Blaxter, Hughes y Tight (2002) se debe considerar que los datos sin elaborar no equivalen a los resultados pues carecen del discernimiento y significado, por ello atendiendo al procedimiento que proponen para su análisis, primeramente se organizaron los datos para posteriormente analizarlos y abstraer y resaltar lo que se consideró más significativo, esto a través del agregado de notas y comentarios que buscó resumir la gran cantidad de datos que se obtuvieron; así los siguientes párrafos muestran los significados y

representaciones que se desprendieron por cada sesión para llegar finalmente a las conclusiones.

5.2. Primera sesión: Creación de condiciones e identificar idea guía

La primera reunión se llevó a cabo con la participación de las ocho docentes que conforman la plantilla del personal adscrito a la escuela, con el director de la escuela y un maestro enviado por la Dirección Operativa N° 3 quien tiene como función registrar observaciones de las actividades llevadas en la reunión de Consejo Técnico; el tiempo que se otorgó para este círculo de estudio fue de dos horas.

Tomando la afirmación de que los datos no son evidencias, pero llegan a serlo cuando son usados como apoyo para afirmar lo que ocurrió en la acción (Latorre, 2008:50); se hace referencia, de acuerdo con los indicadores que guiaron el registro anecdótico, que en esta primera reunión la actitud de los docentes se inició con cierto recelo y distancia, lo que generó que sus participaciones fueran tímidas y con poco diálogo, así, al preguntárseles qué esperaban de esta reunión, se mostraron con disposición al trabajo, pero bajo la actitud de hacerlo como parte del deber ser; luego entonces se estableció un clima de trabajar en espera de indicaciones y distante entre el grupo de docentes y la conductora, esta situación de cierta manera comenzó a crear frustración en la conductora pensando que sería muy difícil cubrir el propósito; sin embargo, la diversidad de dinámicas poco a poco fue rompiendo “el hielo” y las propuestas se iniciaron presentes permitiendo el diálogo alrededor de consensar sobre una problemática específica y poder continuar con el análisis de cómo empezar a trabajar en ella.

La problemática que ponderaron después de realizar la técnica del diamante fue la constante inasistencia de los alumnos, e incluso consideraron que resolver esta situación podría repercutir en la solución de las otras necesidades planteadas; así en la discusión para identificar las causas de las inasistencias, la primera idea que se generó fue la falta de compromiso de los padres; identificaron que esta situación ya la habían intentado solucionar en años anteriores y que no habían

podido hacer nada respecto a la actitud de los padres; al cuestionárseles cuál sería otro camino para resolver este conflicto, se propuso dejar de plantear sin bases el por qué no asisten a la escuela los alumnos, por lo que llegaron al acuerdo de hacer un cuestionario para indagar las causas y presentar los resultados en la siguiente reunión; no obstante,, la decisión de quién elaboraría el instrumento quedo en el director, dándole a la profesora de la USAER la indicación de hacerlo para proporcionárselos a sus compañera y así cada uno lo aplicaría de acuerdo a las condiciones de sus alumnos.

Como se advierte, las acciones permiten evaluar que se logró el propósito planteado en esta primera sesión donde se centró en la posibilidad de que los docentes analizaran en conjunto sus problemáticas e identificaran una idea. No obstante, esto no debe llevar a un panorama equivocado porque si bien se alcanzó llegar a la propuesta de la idea guía, esta no da cuenta de un trabajo colaborativo consolidado porque como ya se ha mencionado existe una cultura arraigada a lo largo de muchos años, como para esperar que en un primer intento las actitudes de las docentes cambien, se pudo observar como algunas docentes permanecían en espera de que otras hablaran para entonces animarse a participar; así también, un factor que llevó a las profesoras a proponer fue que el director participara prácticamente como observador y tomara muy poco la palabra forzando a las maestras a proponer y expresar sus ideas, ya que en esta ocasión no había quien diera la pauta para resolver los conflictos que se les fueron presentando.

En cuanto al actuar del director se puede mencionar que le resultaba difícil no puntualizar algunas acciones o acuerdos que se iban refiriendo, pareciera entonces que era necesario señalar cómo, cuándo y quién haría las actividades, e incluso delegar el trabajo en la maestra de la USAER restó la posibilidad de que alguna docente se propusiera o también, en otro escenario, que nadie quisiera asumir esa tarea.

Por otro lado, resulta pertinente hacer mención de la interpretación de la rúbrica (formato incluido en la planeación) aplicada al término de la sesión, ya que ésta da cuenta del pensamiento y creencia que guardan las docentes frente a su trabajo. Este instrumento se conformó agrupando los indicadores en tres elementos: su percepción sobre el papel que desempeñan en la escuela y las repercusiones del mismo; qué apreciación tiene sobre el trabajo colaborativo y los beneficios que aporta a su labor y, finalmente, cómo identifica su proceso reflexivo a través de la autoevaluación. Para medir el desempeño se empleó la estrategia del semáforo que permite indicarlo de acuerdo a los colores empleados y no obliga a los docentes a proporcionar un número sino un estado.

La visión que mostraron las docentes en cuanto al compromiso que asumen como miembros de una institución, refiere en un 82% estar caminando sin ningún problema (desempeño en verde) pues sólo el 18% considera que este indicador está en proceso (desempeño en amarillo), probablemente este resultado se asocia a la conclusión de las actividades de la sesión, ya que en la autoevaluación se dieron comentarios como que "...a mí me gustó mucho todo lo que aquí se enseñó y nos hace tomar conciencia de qué papel tenemos al estar aquí en esta escuela, sacar adelante la escuela, el que haya más matrícula, que nos comprometamos a trabajar para impulsar esta escuela..."; de esta transcripción resulta pertinente destacar el "aquí se enseñó" porque proyecta el cómo se asume la dependencia a que alguien muestre el camino, es decir se está en espera de las indicaciones para poder hacer.

En cuanto a su disposición a participar en trabajo colaborativo y el reconocimiento de los beneficios que pudieran obtenerse el 97% se ubicó en desempeño óptimo y sólo el 3% lo ubica en proceso, sí se confronta este resultado con la autoevaluación, se observa la correlación existente entre lo que se cree hacer y lo que realmente sucede, para respaldar este comentario se cita una parte de la transcripción de la autoevaluación: "Me pareció que esta reunión fue muy dinámica, o sea para mí, esto significa que los aprendizajes fueron más significativos para mí; otra fue que los acuerdos son muy importante , que todo el

colegiado reconozcamos y vayamos trabajando en esa misma línea, como dice mi compañera no trabajar como islas porque realmente sí identificamos cuales son las causas o los problemas más significativos para trabajar, que es la inasistencia , ya lo habíamos visto, pero ahorita llegamos a un acuerdo, qué es lo que vamos a hacer como primer paso para que realmente trabajemos todo el colegiado de esta escuela, en esa misma línea, en ese mismo objetivo”. Como se puede apreciar en las palabras subrayadas se exhibe dos situaciones, por un lado, parece no necesaria la concordancia de pensamientos (para mí) asumiéndose así un trabajo aislado y, por otro lado, se puntualiza que quiere que realmente se trabaje en colegiado, lo que refleja que sólo existe el discurso y no en la acción.

Por último, los procesos de reflexión al autoevaluarse presentaron que el 37% se ubica con un desempeño óptimo mientras que el 63% estiman estar en proceso, siendo este elemento una de las áreas de mejora que detectaron al considerar que les ha hecho falta darle seguimiento a sus actividades, así como la poca reflexión de su actuar: “...necesitamos reconocer nuestras deficiencias, como por ejemplo que pocas veces reflexionamos sobre la necesidad de mejorar la práctica...”

Por su parte el director se mantuvo, en la mayoría del tiempo en un papel de observador; no obstante, no pudo abstenerse para indicar quienes eran responsables de una u otra actividad, se asume que de permitir que sean las mismas docentes quienes determinen la distribución de actividades facilitaría que éstas les signifiquen.

5.3. Segunda sesión: Analizar el problema y proponer soluciones

La planeación de esta segunda sesión tomó como tema la propuesta de trabajo que realizaron las docentes en la reunión anterior, esto con la intención de partir de las inquietudes que manifestaron las maestras y poder observar cómo se involucraron en las actividades tanto de la reunión como en el aula y en consecuencia poder describir el impacto que se fue dando en el trabajo.

Nuevamente estuvo presente todo el personal y en esta sesión no asistió ningún observador de la Dirección Operativa. En la reunión que se realizó previa a la junta con el director se acordó que el tiempo otorgado para esta reunión quedaba en cuatro horas con la intención de correlacionar algunas actividades recomendadas por la Administración en la guía para los Consejos Técnicos Escolares y a la vez conceder mayor tiempo al proyecto de intervención y valorar la factibilidad de conectarlo con las actividades administrativas; no obstante, se asume que la propuesta del director más bien respondió a la dificultad que encontró de que fueran dos personas quienes guiaban la junta y, por otro lado, comentó que le interesaba ver qué resultados se iban a dar con la propuesta de las maestras. En cuanto a la guía que se envió se tomaron sólo algunas actividades y estas fueron adaptadas al propósito ya establecido con las docentes de trabajar los resultados de su indagación.

La evidencia que se rescata del registro anecdótico permite señalar que la relación entre las docentes y la conductora se vio mejorada ya que la forma de interactuar e involucrarse se dio en un ambiente de mayor confianza, quizá esta condición permitió observar interés en las actividades, aunque no todas las maestras ya que de los tres grupos que se conformaron, uno de estos permaneció en espera de que se les consultara cualquier cuestión, o bien que se les solicitara realizar alguna actividad. Nuevamente las participaciones del director fueron mínimas, las que consistieron en apremiar a las docentes para insistir en la asistencia de los alumnos por lo que en la mayoría del tiempo estuvo como observador.

Para la presentación de sus resultados las profesoras formaron dos bloques, el de primero a tercero y el de cuarto a sexto, ambos fueron apoyados por la maestra del área de la USAER. Las conclusiones a las que llegaron fueron: si bien, no podían hacer nada para que los padres asumieran mayor compromiso en la asistencia de sus hijos, sí estaba en sus posibilidades hacer atractiva la escuela a los niños, de tal manera que les guste asistir y sean ellos quienes presionen a los padres. La propuesta a la que llegaron fue buscar y presentar estrategias lúdicas en español y matemáticas para implementarlas en el aula. Se puede rescatar que

fue una reunión de trabajo de mucho entusiasmo lo que se refleja en el Diario de Aprendizaje donde las valoraciones que se hicieron se muestran en el cuadro siguiente:

CUADRO IV “DIARIO DE APRENDIZAJE”

<i>Indicadores</i>	<i>Cambios que he hecho en mi modo de pensar y de interactuar</i>	<i>Conductas que podrían haber contribuido a tales cambios</i>	<i>Cambios observados en el pensar y actuar del grupo</i>	<i>Conductas que podrían haber contribuido a esos cambios</i>
Apreciaciones de las profesoras.	Se considera que se da una mayor participación, involucramiento, reflexión sobre las actividades en el aula, en la actitud para los trabajos, la forma en replantearse el trabajo, en el ser más flexible y críticos, así como el poder relacionarse mejor por sentir mayor confianza.	El encontrar funcionalidad a las actividades, la empatía con sus compañeras, la búsqueda de información acorde a las necesidades del colectivo, las nuevas estrategias y el ser más sensible a las necesidades.	El ser más comprometidas, que participan y se involucran más, y el que comparten saberes.	El trabajo en equipo, el ambiente que se ha generado, la comunicación, la reflexión para mejorar, la actitud, el ambiente de confianza y el ser más sensibles.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los Diarios de Aprendizaje.

Si cotejamos la información de este cuadro con la obtenida en la rúbrica de la primera sesión se observa que prevalece la idea del trabajo colaborativo; sin embargo aquí empieza a reflejar una percepción de un ambiente de interés hacia la actividad por encontrarle funcionalidad, así como también se muestra una mayor apertura al considerar que se ha generado un ambiente de confianza.

En cuanto a la autoevaluación que se realizó a través de un medio electrónico, en narrativa libre, permitió examinar sus apreciaciones de cómo fue el trabajo de la reunión; expresaron agrado al poder reconocer sus carencias y aceptar que deben trabajar en ellas, así como el considerar la necesidad de evaluar las actividades propuestas; por otro lado, externaron que su participación fue más activa porque no tuvieron que hacer puntualmente las actividades que marca la guía enviada por la Administración, para dar testimonio de esta perspectiva se transcribe un fragmento de lo comentado en la autoevaluación: “En general como que ya todas participamos con un sentido más de hacia nuestra labor, no tanto el hecho de que, ¡ay! me mandaron esto y tengo que llenarlo y ya me lo avante en la mañana y otra vez ahorita, entonces ya en la tarde ya no haga nada, entonces en este Consejo lo que hice me va a servir para mi actividad, eso me lleva a involucrarme, a participar a estar más activo y ya menos sin el afán administrativo de cubrir una serie de formatos y requisitos como los que estuvimos haciendo en otras sesiones de Consejo Técnico” .

El análisis de esta información da cuenta de elementos planteados como referentes en la propuesta ya que de acuerdo a Jornet, Carmona y Bakieva (2012) iniciar de una colegialidad basada en las reglas puede constituirse en la base para establecer formas de colaboración entre los profesores, y si bien se sigue afirmando que el trabajo colaborativo no se constituye por unas cuantas sesiones, si se puede advertir un cambio de actitud y disposición de las maestras, como resultado de orientar el trabajo bajo elementos que les resulta de su interés, pero sobre todo, porque de una forma u otra, ellas son las que han propuesto el tema a trabajar.

5.4. Tercera sesión: “Compartir estrategias didácticas y reflexionar sobre evaluación”

Como se había mencionado el tiempo otorgado a las reuniones se amplió a las cuatro horas que dura la jornada, no hubo inasistencias por parte de las docentes; sin embargo, el director no se presentó, por motivos personales, por lo que el supervisor de la zona escolar estuvo presente en la reunión como observador y en ciertas ocasiones participó para respaldar algún comentario, ya sea de la moderadora o de las maestras. El hilo conductor de esta sesión estuvo centrada en dos momentos, por un lado darle continuidad a la actividad propuesta en la sesión anterior donde acordaron presentar estrategias lúdicas para el área de español y en un segundo momento, responde a la inquietud planteada de empezar a llevar una evaluación de lo que se ha venido haciendo; situación que coincidió con una parte de la propuesta hecha por la Administración en su guía para trabajar en los Consejos Técnicos.

Ahora bien, de acuerdo a Latorre (2008) el investigador valora las técnicas que ha de utilizar en función de que estas satisfagan las necesidades del tema y sean eficientes para cubrir los objetivos formulados, por tal motivo en esta sesión sólo se recabo información del proceso de evaluación con medios escritos, estos fueron el registro anecdótico, la rúbrica y el registro de aprendizaje. La interpretación del registro anecdótico consideró recoger la actitud de las profesoras ante la propuesta de estrategias didácticas, así como el diálogo desprendido de la evaluación referida en los cuadros de acción colectiva y las tareas.

La presentación de las sugerencias didácticas se realizó de manera dinámica ya que todas las docentes participaron haciendo las actividades y al hacer la presentación teórica señalaron las adecuaciones sugeridas acordes al grado donde se pretenda aplicar; en este momento hubo la participación de dos maestras que comentaron algunas formas de modificar la actividad sin que pierda la intención pedagógica, se observó interés en la mayoría pues se presentó un

diálogo constante alrededor del trabajo, sólo una maestra realizó las actividades sin que estas merecieran algún interés en especial, esto al observar que no se integró a los comentarios y sólo se dispuso a realizar las tareas solicitadas; al término de las presentaciones el compromiso desprendido fue llevarlas a sus aulas implementando un registro de evaluación.

Para el llenado de los cuadros de evaluación decidieron dar respuesta a los planteamientos en pareja, y de las conclusiones obtenidas reiteraron que están constituidas en un buen equipo de trabajo porque las tareas diseñadas por ellas se adecuaron a las necesidades de la escuela y que ha sido muy importante respetar las habilidades que tiene cada una de ellas, sin embargo, al ser cuestionadas por la conductora, bajo que bases objetivas y no sólo a través de datos numéricos se puede mostrar los avances que describieron en los cuadros de evaluación, las enfrentó a reconocer que sus procesos de seguimiento y evaluación no se encuentra consolidados por lo que es necesario replantear sus acciones. Bajo la forma en que proceden las maestras y considerando que existe una cultura docente que durante muchos años ha guiado su actuar, se puede referir como en un proceso que intenta analizar alguna situación es muy factible que se emitan juicios de valor sin que se tenga ningún fundamento y crear esta falacia de que todo marcha bien.

Estimando esta observación y al cruzarlas con la información que arrojó la rúbrica se encuentra que siete de ocho consideran constituirse en un colectivo, donde cada una manifiesta interés y libertad para participar; sin embargo aparece una respuesta que juzga en proceso este indicador, luego entonces se considera que hacen falta medios para lograr una mayor reflexión antes de aventurarse a afirmar que existe trabajo colaborativo. En cuanto a la falta de seguimiento y evaluación crítica y verificable las respuestas muestran perspectivas muy divididas ya que cuatro consideran cubierto este indicador, tres lo ven en proceso, mientras que una lo observa en alerta, esta última puede constituirse en una ancla para cuestionar objetivamente este aspecto; por otro lado observar que se haya dado una variación en las respuestas permite distinguir que hay aspectos en donde las

docentes se expresa sin el discurso del deber ser y muestran , de cierta manera, un puntos de reflexión que las lleva a la estimación de que hay situaciones en las que se necesita trabajar.

En cuanto a las respuestas del diario de aprendizaje, se concentran en el siguiente cuadro para posteriormente realizar un comparativo del elaborado en la sesión anterior con el objetivo establecer si se presentan diferencias o similitudes en las percepciones de las docentes:

CUADRO V “DIARIO DE APRENDIZAJE”

<i>Indicadores</i>	<i>Cambios que he hecho en mi modo de pensar y de interactuar</i>	<i>Conductas que podrían haber contribuido a tales cambios</i>	<i>Cambios observados en el pensar y actuar del grupo</i>	<i>Conductas que podrían haber contribuido a esos cambios</i>
Apreciaciones de las profesoras.	Se ha aprendido a reflexionar, el comprometerse a mejorar, el tener mayor confianza para expresar las opiniones, el compartir estrategias con las compañeras, el participar más y el aprender de mis compañeras.	Una actitud comprometida y responsable, el ambiente de confianza que se ha generado, la comunicación, la disposición, el ambiente de trabajo y la forma en que se plantean las actividades.	Mayor participación, compromiso e interés. El trabajar en colaborativo para solucionar problemas, que se tiene mayor flexibilidad y disposición.	La actitud positiva y comprometida, la manera de orientar la sesión a las necesidades y realidades de la escuela, la tolerancia, la comunicación, el compartir metas y la necesidad de mejorar la escuela.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los Diarios de Aprendizaje.

Las columnas que refiere a los cambios de pensar e interactuar tanto en lo individual como en lo colectivo, da cuenta que se maneja con claridad lo que han venido trabajando durante estas sesiones; sin embargo, lo interesante aquí es el resultado que arroja en cuanto qué es lo que ha contribuido para el logro de estos cambios, porque se pueden advertir planteamientos que denotan una disertación de aquellas condiciones que resultan indispensables para tratar de fortalecer un trabajo colaborativo, atributos tales como el ambiente de trabajo que se generó, la comunicación, las formas en que se plantean las actividades orientándolas a las necesidades y realidades de la escuela así como el compartir la meta. Son quizá estos atributos los que se llegan a descuidar, posiblemente porque los directores se encuentran envueltos en la demandante carrera administrativa que consume todo su tiempo y, por consiguiente, se olvidan de propiciar en los docentes la intención de integrarse en acciones decididas por ellos y que además les permite construir una relación productiva.

5.5. Cuarta sesión: “Compartir estrategias didácticas y evaluar el proceso”

Para esta última reunión la asistencia de las docentes fue del 100% y tuvo como principal objetivo conducir a la autoevaluación del proceso vivido en estas sesiones de intervención así como también concluir la presentación de las sugerencias didácticas en el área de matemáticas. Como se ha venido describiendo para esta reunión el clima de trabajo fue favorable porque se logró establecer empatía y confianza entre las docentes y la conductora, de tal manera que al concluirse la participación de las maestras que presentaron las estrategias didácticas de matemáticas, empleando material con el que cuenta la escuela, el intercambio de comentarios y sugerencias se dio abiertamente y surgió la propuesta de revisar entre todas el material didáctico que se tiene en bodega para trabajar desafíos matemáticos; resulta preciso señalar que en días posteriores se asistió a la escuela para realizar las entrevistas, como parte de los instrumentos de evaluación del proceso de intervención, y en el primer día de entrevistas se

pudo constatar que esta actividad sí se llevó a cabo, esto por los comentarios hechos por dos maestras.

Por otro lado, al enmarcar los compromisos tomados hasta este momento, las profesoras fueron mencionando qué estrategia seleccionaron y explicaron la manera en que se adecuó al grado que atienden, no obstante advirtieron que no era conveniente dejar de manera aislada su aplicación.

No obstante, creer que se asumió el mismo compromiso o que la buena disposición que tienen las profesoras en la junta las lleva al cumplimiento de lo acordado, resulta ingenuo, porque aún que se afirmó haber realizado las actividades, el testimonio de la maestra de la USAER (considerando que ella visita todas las aulas para apoyar el trabajo de las maestras con los niños con necesidades diferentes y, por lo tanto, de cierta forma, se percató de lo que se dio en las aulas) permite observar un panorama diferente: “No se llevaron bien todas las actividades que se propusieron, entonces como que nos falta vender mejor nuestro producto, entonces pocas estrategias llegan al aula y entonces nos hace falta también sistematizarlas para ver resultados, no se trata de aplicarla una vez y decir ya cumplí y ya, bueno eso pienso yo, entonces nos hace falta más acompañamiento para sistematizar esta parte, las propuestas, para que veamos que lo que decimos sí funciona”. Este comentario refuerza lo que se ha venido diciendo respecto a la necesidad de analizar y reflexionar las acciones de manera objetiva, de tal forma que den fe de lo que realmente acontece y no dejarse llevar por el simple entusiasmo y concluir pensando que todo marcha bien. Las palabras subrayadas, en líneas anteriores, refleja el concepto con el que se constituyen las docentes, hacer las cosas por el ya cumplí; esto necesariamente no debe perderse de vista y reiterar lo imperante que es comprender y considerar que la manera de ser y de actuar de los maestros no cambia mágicamente por lo que implica un trabajo de constancia e insistencia.

Una situación que es conveniente resaltar, es la concerniente a la profesora que en juntas anteriores había tenido participaciones muy limitadas, ya que sólo

respondía a las actividades que se le pedía hacer, en esta ocasión propuso realizar una actividad derivada de lo que observó en la escuela: “fíjate que eso que hiciste con lo de los dibujos, Mago, les emocionó y entonces podríamos hacer algo así ahora de cuentos y decirles que igual y lo van a pegar afuera” , independientemente que la maestra poco apoya las actividades en las juntas, la respuesta de sus compañeras fue positiva y se decidió como fecha para trabajarla el 14 de febrero. Resultaría interesante investigar si este cambio de actitud se puede atribuir a la dinámica implementada en las reuniones o si esta respuesta fue circunstancial porque independientemente de la propuesta que dio la maestra su cambio de actitud para participar en esta junta fue notorio.

Por otro lado, al retomar el tema de las inasistencias de los alumnos, las maestras exponen que es muy poco lo que se ha logrado avanzar en este aspecto y en la siguiente transcripción se puede advertir sus argumentos: “Tengo a Juanita y a Eleonor, ellas son primas y la mamá de Eleonor sólo busca pretexto para no traerlas, el otro día dijo que Eleonor estaba enferma y cuando vinieron las niñas les preguntó y sólo se contradicen, o simplemente dice que Juanita no quiere venir y que por eso no las trae, el caso es que si falta una falta otra, pero bueno fuera de ellas, ha aminorado las inasistencias también en el salón, luego les digo felicidades hoy estamos todos; faltan uno o dos pero antes si faltaban mucho y ahorita ya es menos la inasistencia, pero no es tanto la enfermedad es por pretextos de los papás, luego dice es que tuve que ir al doctor y no hay quien las recoja, no hay ese compromiso del padre”

Como se puede apreciar las docentes tienen bien identificados a los alumnos que presentan problemas para asistir (en la cinta electrónica se aprecia como cada una de las docentes apuntan con nombre y características a los alumnos con este problema); aun cuando, nuevamente consideran que la causa principal son los padres, pues por cualquier pretexto dejan de llevar a estos alumnos; se percibe la necesidad de trabajar dinámicas que lleve a las maestras a no perder el ánimo y vuelvan a plantearse una evaluación de lo que han hecho para solucionar este

problema y hasta dónde les resultó o hasta dónde es necesario implementar cambios.

Ahora bien, el siguiente cuadro concentra las apreciaciones que expresan las docentes en la autoevaluación, dicha presentación se pensó pertinente al estimar que facilitó el análisis de las implicaciones de las mismas, por otro lado es conveniente explicar que se solicitó a las docentes considerar esta evaluación como sumativa del proceso.

CUADRO VI “AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO”

<i>Pregunta de reflexión</i>	<i>Comentarios</i>	<i>Implicaciones</i>
¿Qué logros académicos y personales consideras has obtenido a través de los trabajos realizados?	<ul style="list-style-type: none"> - El compartir estrategias de actividades para un mejor desempeño del trabajo docente - El mejorar mi práctica docente - Dar una dinámica diferente a mi práctica - Lograr ser un poco más participativos - El lograr contar con el apoyo de mis compañeras en mi labor - Enriquecerme con las experiencias de las compañeras 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar de una manera diferente las actividades en el Consejo Técnico generó interés lo que llevó a tomar una actitud positiva y las motivo a proponer actividades.
¿Cuáles son las	- Falta de	- Se siguen

<p>dificultades y obstáculos a los que te has enfrentado?</p>	<p>coordinación para la ejecución de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - La diferencia de ideas - La falta de apoyo de los padres de familia - La inasistencia de los alumnos - Los tiempos para llevar a cabo todas las actividades - La presión de las autoridades - La búsqueda de resultados sin valorar los procesos 	<p>ponderando las dificultades con los padres de familia y la falta de apoyo por parte de las autoridades así como lo apremiante de los tiempos.</p>
<p>¿Cómo los has resuelto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicándonos y teniendo tolerancia hacia los demás - Permitiendo la expresión de ideas - Haciendo autoevaluación de cada actividad para reflexionar sobre nuestro actuar - Con pláticas con los padres - Empleando las estrategias propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> - La parte de la comunicación es algo que valoran como elemento esencial para poder mejorar el trabajo

	<ul style="list-style-type: none"> - Buscando estrategias - Recuperando procesos 	
¿Qué tienes que seguir haciendo para alcanzar tus expectativas?	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir participando activamente - Seguir platicando con los padres - Continuar aplicando lo aprendido - Seguir implementando estrategias - Insistiendo con la asistencia de los alumnos - Trabajando en equipo - Fortalecer mis competencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran satisfacción por las actividades realizadas y se percatan que hubo un cambio en su forma de trabajar

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la autoevaluación sumativa.

Las referencias que las docentes dan en el cuadro muestran sus apreciaciones alrededor de los logros, de donde consideran que el haber presentado de una manera diferente las actividades en el Consejo Técnico, generó interés llevándolas a tomar una actitud positiva hacia su participación y en el desarrollo de las actividades, así por ejemplo, la siguientes líneas permiten constatar esta apreciación: “Yo siento que si hubo un cambio en el sentido de que nos involucramos más en las actividades todas, porque mucho de lo que baja de las autoridades como se llama la agenda y nos dice tienen que trabajar esto, y lo que

usted nos propuso fue partir de nuestra realidad de algo más concertó de lo que tenemos, entonces yo creo que en ese sentido que si nos involucramos más al ver que tenemos que sacar situaciones y problemáticas que tenemos aquí en nuestra cotidianidad y vamos a buscar estrategias para poder resolver estas situaciones, entonces yo siento que se vio el trabajo más orientado y más interés por parte de todos porque era para resolver lo que me está afectando ahorita”; este comentario nos da cuenta que se pudo despertar el interés al proponer actividades que les resulten provechosas, así mismo da cuenta del rechazo que tienen por hacer lo que la Administración manda ya que los Consejos Técnicos actualmente se encuentran vigilados con la intención de controlar los trabajos bajo sus orientaciones e, incluso, se sirven de mecanismos de control al hacerles saber que pueden ser visitados y acompañados por una persona que rendirá cuenta de lo que se hace o se deja de hacer.

Finalmente, un dato que se recupera de la entrevista realizada y considerando que en su totalidad las docentes juzgan que su participación se vio mejorada, es lo concerniente al planteamiento referido a qué influencia había tenido el hecho de que el director no fuera el guía de las reuniones. Los comentarios estimaron que no era éste el elemento central de su actitud, pues lo ponderaron en la forma de plantear el trabajo, pero no lo eliminaron completamente al señalar que sí influyó un poco porque depende del tipo de relación que se tiene con el director para tomar una cierta actitud ante las reuniones: “Eso si es difícil porque estamos acostumbradas o mal acostumbradas a que el director es el que abre, el que dice ahora tu opina, qué dices tú, pero no tenemos esa cultura de decir yo propongo esto, yo propongo lo otro, o cómo ven esto, porque pensamos que es él que debe de dar esa libertad para poder hacerlo, es tener el valor de proponer algo y también porque nos da miedo, quizá hace falta tener una relación de mayor confianza y en lo personal tener la madurez de aceptar que a veces nos equivocamos”. Como se aprecia son varios los factores que se deben de considerar para ir replanteando los objetivos del proyecto porque como se comentó en párrafos anteriores este proyecto no tiene término en esta

intervención, sino que se constituye en una plataforma de trabajo para los años futuros en el servicio.

“La intención no puede ser un sueño, pero tampoco puede reducirse a “lo dado” en un mundo de agentes complejos y multivalentes. La intención debe confrontar “lo dado” con “lo posible” y no reducir esto último a “lo dado”

Arellano Gault

CONCLUSIONES

El proyecto de intervención, aquí referido, ha transitado por los momentos de planeación, acción, observación y reflexión, que de acuerdo con el modelo de Kemmis (citado por Latorre, 2008) constituyen el proceso de la investigación-acción; corresponde a este último apartado dar inicio al cierre de las reflexiones surgidas del análisis y la mirada retrospectiva de lo que hasta aquí se ha construido y que indudablemente se constituyen en el punto de partida de nuevas acciones para lograr el cambio pretendido.

Construir, planear y poner en acción el proceso de intervención permitió observar con claridad los efectos de las acciones, las explicaciones que ofrecen los profesores con respecto a sus formas de participar, así como los factores que obstaculizaron o favorecieron los resultados; entre estos factores se retoman las condiciones institucionales en que se llevó a cabo el proyecto de intervención ya que esto propició que el grupo de profesoras se situara en un escenario diferente al que viven cotidianamente en las Juntas de Consejo Técnico; es decir, no era el director quien tenía el control y la regencia de las actividades, esto coadyuvó a que la relación se acercara más a la de iguales y, así una vez creado un ambiente de confianza, los propósitos planeados fueron dándose con cierta medida; no obstante, es pertinente y preciso señalar que el trabajo colaborativo no se construye o consolida en unas cuantas sesiones, o a través de buenas intenciones, de creerlo se corre el riesgo de crear una falacia y continuar contribuyendo al supuesto de estimar que todo marcha bien.

Por ello resulta evidente considerar la necesidad de comprender las formas de la cultura de los docentes para poder entender los límites y posibilidades de cualquier propuesta, porque si bien por un lado las docentes continúan percibiendo su relación bajo el trabajo colaborativo, la intención de esta propuesta no consistió en un curso taller donde los docentes identificaran las características del trabajo colaborativo, hacerlo nos ubicaría en el discurso del deber ser, sino el propósito se centró en favorecer la construcción conjunta de sus reflexiones alrededor de las problemáticas que les aquejan y ,por ende, posibilitar una relación que los fortalezca en la toma de decisiones.

Sin duda sería irresponsable afirmar el éxito rotundo de este proyecto porque como se ha insistido las decisiones no son sólo cómo aplicar lo estipulado sino comprende una reflexión crítica sobre el sentido y el valor de lo que se pretende hacer y para llegar a estos niveles se requiere de un largo proceso de acciones que guíe el trabajo, no como dictado de lo que se debe hacer, a manera de receta de cocina, sino por el convencimiento de los docentes al transitar por diversas etapas como sensibilizarse, motivarse, interesarse y comprometerse hasta llegar a asumir los desafíos de la época tan compleja en la que se vive.

Por otro lado, el proceso de la intervención puso de manifiesto puntos interesantes que ofrecen referencia de elementos prácticos que pueden ayudar a fortalecer el trabajo colaborativo en la escuela. Haciendo alusión de éstos se recupera lo concerniente a la importancia de planear y organizar actividades encaminadas a buscar un diálogo abierto en la consecución de un fin común sin colocar al centro las circulares e instrumentos burocráticos, que lejos de apoyar el trabajo, lo obstaculiza y vuelve monótono e irrelevante. Se comprobó que con claridad y decisión, desde el equipo directivo, se puede transitar a crear un espacio de interés para las tareas, que si bien no se concretan de la misma manera en todos, sí implica un cambio de actitud y eso ya es el inicio de una transformación.

En otra área de oportunidad se encuentra el aspecto comunicativo puesto que suscitar un ambiente de confianza y respeto conllevó al logro de algunos

propósitos, al estimar que el conocimiento generado por cada una de las docentes pudo ser comunicable y así aprovechar el entusiasmo y la capacidad de todas; para ello es necesario transitar del viejo modelo burocrático, que marca un punto de referencia en la relación docente-director, como parte de esta cultura, que desalienta el trabajo creativo; porque se puede aseverar que los logros obtenidos en la propuesta de intervención fue la consecuencia de lo relevante que resultó para las docentes el ser escuchadas y ver como sus propuestas fueron el eje de las acciones, estas condiciones finalmente las llevó a sentirse implicadas en el proceso, ya que no simplemente se asistía a una reunión de Consejo Técnico a realizar actividades planeadas y diseñadas por la Coordinación y en donde obligadamente se debe cumplir con todos los productos de trabajo solicitados.

Por último, se precisa que transitar de una colegialidad restrictiva a un trabajo colaborativo profundo no es un proceso a corto plazo ya que no se trata de poner en práctica solamente una técnica o un método, ni tampoco es un tema de creatividad y mucho menos considerar que la escuela es una entidad estática que puede modificarse por simple decreto o recetas administrativas; lo que se ha tratado de destacar con este recorrido es la relevancia de adquirir un conocimiento sobre la forma de trabajar de los profesores con sus compañeros, que incluye la relación con el directivo, para dejar de considerarlo un problema y pensarlo como un área potencial de cambio al seguir incursionando en procesos de investigación-acción como herramienta para avanzar de manera cada vez más amplia y completa a la realidad de la escuela. En una respuesta que se desprende de la inquietud de cambiar o mejorar el trabajo docente y que nace indiscutiblemente de la necesidad del maestro y no de la instrucción de las autoridades, porque en una actitud profesional los docentes tienen la posibilidad y la responsabilidad de discernir y reflexionar sobre sus acciones.

“La generación de un compromiso organizativo no es fruto de cambios sólo estructurales ni un asunto de voluntad individual, tampoco es un suceso específico, sino que es resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo”

Bolívar

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, Luis F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Antúnez, Serafín et.al. (2002) *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. España. Editorial Laboratorio Educativo Grao.
- Antúnez, Serafín. (1999) *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares* (en línea) Universidad de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf> [consulta 25 de julio de 2013]
- Arellano Gault, David. (2004) *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Armengol Asparó, Carmen. (2001) *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid, España. Editorial La Muralla, S.A.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2002) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Bolívar Botía, Antonio (2004). *La autonomía de los centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas* (en línea) en revista de educación No. 333 enero-abril. <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EpT5yWfOLhkC&oi=fnd&pg=PA91&dq=gestion+escolar+Antonio+Bil%C3%ADvar&ots=7gUMUHxkW&sig=W7gIKTtbolyNWxntZ5bRc3 IO7s#v=onepage&q&f=false> [consulta 11 de julio de 2013]
- Bolívar Botía, Antonio. (1999) [a] *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Bolívar Botía, Antonio. (1999) [b] *La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total"* (en línea) Aula de innovación educativa. <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Bolivar1.pdf> [consulta 16 de julio de 2013]

- Carbajal Bruno, Juventino. (2002). *Proyecto: “La cultura de la participación colectiva entre los docentes dentro de la escuela primaria”*. México. UPN
- Casassus, Juan. (2002). *Cambios paradigmáticos en educación* (en línea) En Revista Brasileña de Educación jun/jul/ago. N° 20 pp. 48-59. http://archivopedagogicodecolombia.com/archivo/admon_total/raesreduc/archivos/pdf/5882.pdf [consulta 16 de julio de 2013]
- Castro Domínguez, Maribel. (2007). *Tesis: “La importancia del trabajo participativo y de colaboración entre los docentes del jardín de niños “William Kilpatrick”*. México. UPN
- Cervantes, Edilberto. (1998). *Una cultura de calidad en la escuela, liderazgo para el cambio educativo*. México. Ediciones Castillo
- Chávez Vidaurri, Ma. Teresa. (2005). *Proyecto: Cómo propiciar la participación y el trabajo en equipo*. México. UPN
- "Consenso de Washington" ¿paradigma económico del capitalismo triunfante?(en línea) <http://www.fespinal.com/espinal/realitat/pap/pap46.htm> [consulta 3 de abril de 2013]
- Cornejo López, María Luisa. (2002). *Proyecto: “La importancia del trabajo participativo y de colaboración en el centro escolar”*. México. UPN
- Cruz Bustos, Rodolfo. (2008). *Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto*. (en línea)Tiempo de Educar 2008, 9 (Enero-Junio) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111439005> [consulta 13 de mayo de 2013]
- Díaz Valenzuela, Marina Iveth. (2004). *Proyecto: “El liderazgo académico fortalecido a través del Consejo Técnico Consultivo”*. México. UPN
- Elliott, Jhon. (2000). *La investigación – acción en educación*. España. Ediciones Morata.
- Flores, Edith y Mata, Mayra. (2009). *Proyecto: “La asesoría como estrategia para favorecer el trabajo colaborativo entre docentes y directivos en la*

implementación del programa fomento a la lectura. Caso secundaria técnica No. 11". México. UPN

- Fuentes, Myriam y Herrero Jesús. (1999) *Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación*. (en línea) Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 2 <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> [consulta 7 de febrero de 2013]
- Fullan, M., y Stiegelbauer, S. (2003). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México, Trillas.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela?: Trabajar unidos para mejorar*. Traducción Pablo Manzano Bernárdez. España. Publicaciones M.C.E.P.
- Glinz, Patricia. *Un acercamiento al trabajo colaborativo* (en línea) Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 número 35/2 (2005) <http://www.campus oei.org/revista/rec dist6.htm> [consulta 10 de septiembre de 2013]
- Hargreaves, Andy. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España. Ediciones Morata
- IPE - UNESCO Buenos Aires (2000) *Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes* (en línea) http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/los_docentes.pdf [consulta 11 de mayo de 2013]
- Jiménez, M., y Perales F. (2007) *Entre proyectos personales y propuestas operativas. Etnografía de la gestión en la escuela* (en línea) Revista Mexicana Electrónica de Investigación Educativa, vol. 12 n° 35. http://procie.uma.es/images/stories/Entre_proyectos_personales_y_propuestas_operativas._Luz_Jimnez_y_Felipe_Perales.pdf [consulta 9 de mayo de 2013]
- Jornet, A., Carmona, C. y Bakieva M. (2012). *Hacia una definición del Constructo de Colegialidad Docente: estrategias Metodológicas de Evaluación* (en línea) En Revista Iberoamericana, volumen 5, número 1 (e).

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5num1_e/art12_hm.html [consulta 12 de agosto de 2013]

- Katzenbach, J. y Smith, D. (2002). *La sabiduría de los equipos*. México. Compañía Editorial Continental.
- Latapí, P. (2004). *La política educativa del Estado mexicano desde 2002* (en línea) Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.htm> [consulta 5 de abril de 2013]
- Latorre, Antonio (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Editorial Graó.
- López González, Gabriela (2005). *Proyecto: “El trabajo en equipo y liderazgo transformacional para organizar y fortalecer el Consejo Técnico del jardín de niños”*. México. UPN
- Mauri, Teresa (2002). “Dinámica del equipo de centro e innovación educativa”, en Antúnez, Serafín, et. al., *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*, España, Editorial Grao, pp.59-68
- Molina, Carlos (2002). *Las Reformas Educativas en América Latina: ¿Hacia más equidad? En la reforma educativa en acción: eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la república Dominicana y América Latina/* Editor: Alejandro Medina Giopp.—Santo Domingo : INDES/BID : Instituto Tecnológico de Santo Domingo
- Namó de Mello, Guiomar. (2003) *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México. SEP/ UNESCO/ OREALC.
- Namó de Mello y Mauria Teresa (2000) *La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas*. En *La gestión pedagógica de las escuelas* (compiladores: Espeleta, Justa y Furlan, Alfredo) México. Ediciones UNESCO.
- Pérez García, María Purificación (2004) *Estrategias e instrumentos de asesoramiento*. En *asesoramiento al centro educativo* (coordinador: Domingo, Jesús) México. Ediciones OCTAEDRO.

- Pérez Gómez, Ángel I. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España. Ediciones Morata.
- Pozner, Pilar (2012). *Lecciones aprendidas en gestión educativa y escolar*. En *Pensar la educación para Iberoamérica* (en línea) Tomo II. Ediciones USTA.
<http://tesis.bibdigital.uccor.edu.ar/48/1/2012.%20Ferreyra.%20%20Pensar%20la%20educaci%C3%B3nII.pdf#page=284> [consulta 27 de junio de 2013]
- Pozner de Weinberg, Pilar. (2007) *El directivo como líder de la gestión escolar* (en línea) Conferencia Foro nacional de gestión educativa. *Bogotá 2007*. REDES - Buenos Aires, Argentina.
http://www.ataquedigital.com/foro_portadilla/memorias_foro/men_foro_2007_gestion/foro_gestion_2007_05pozner.pdf [consulta 24 de junio de 2013]
- Pozner de Weinberg, Pilar. (2005) *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina. 5ª Ed. 4ª reimp. Aique Grupo Editor
- Proyecto Regional de Indicadores Educativos (2005) (en línea) [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=7705&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html] [Consulta: 7 de enero de 2013]
- Reyes Ávalos, Bertha. (2002). *Proyecto: "El directivo: repercusiones de su liderazgo en el ambiente del trabajo escolar"*. México. UPN
- Rodríguez G. y otros. (1996) en *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Compiladores Absalón Jiménez y Alfonso Torres. Universidad Pedagógica Nacional (2006).
- Sandín Esteban, M. Paz. (2003) *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones* (en línea) Universidad Nacional Abierta. Venezuela. <http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%202/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion.pdf> [Consulta 22 de febrero de 2014]
- Santos Guerra, Miguel A. (2005) *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica* (en línea) En *Revista Investigaciones en educación*, 78 Vol. V, N° 1: 67-84. Ediciones Universidad de la Frontera.

Chile. http://dungun.ufro.cl/~mageduc/docs/rie_2005vol1.pdf#page=65
[Consulta 24 de febrero 2014]

- Santos Guerra, Miguel A. (1994) *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar* (en línea) Ediciones Aljibe. http://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0,5&q=organizaci%C3%B3n+y+gestion+escolar+Miguel+Angel+Santos+Guerra [consulta 10 de julio de 2013]
- Savín Castro, Marco Antonio (2003) *Escuelas Normales: Propuesta para la Reforma Integral*. México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011) *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2009) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México.
- Schmelkes, Silvia (2002) *Calidad de la educación y gestión escolar, en primer curso nacional para directores de educación primaria (lecturas)* (en línea) http://www.academia.edu/3048265/La_calidad_de_la_educacion_y_gestion_escolar- [consulta 17 de junio de 2013]
- Schmelkes, Silvia. (1995) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la actualización del maestro*. México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito.
- Tedesco, Juan Carlos (2004) "La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo", en Ezpeleta Justa y Alfredo Furlan (Comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. México, UNESCO (Colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio).
- UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento* (en línea) <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> [Consulta 20 de diciembre de 2012]
- UNESCO (2000) *Foro Mundial sobre la Educación* (en línea) <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001211/121147s.pdf> [Consulta: 7 de enero de 2012]

- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* (en línea) <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001275/127583s.pdf> [Consulta 27 de diciembre de 2012]

- Undurraga, Astudillo y Miranda. (2002) *Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión* (en línea) En *Pensamiento Educativo*.Vol.31. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/231/public/231-539-1-PB.pdf> [Consulta 20 de julio de 2013]

ANEXO 1

CUESTIONARIO

LA PARTICIPACIÓN DOCENTE Y EL TRABAJO COLABORATIVO

DOCENTES

PROPÓSITO: El presente cuestionario tiene como intención conocer su opinión acerca de cómo se desarrolla la participación docente y el trabajo colaborativo en la escuela. Para que usted se sienta en libertad y confianza al responder las preguntas, el cuestionario es de carácter confidencial.

INDICACIONES: A continuación se le presentan una serie de preguntas, las cuales con base en su experiencia será necesario que escriba su opinión, mientras que en otras deberá seleccionar la opción o las opciones que considere convenientes

DATOS GENERALES:

Edad: _____ Sexo: (M) (F) Años de servicio: _____

Años de servicio en el plantel: _____

Último grado de estudios: _____

I. PARTICIPACIÓN DOCENTE

1.- En su opinión, ¿cómo se da la participación docente en relación a la organización de las actividades escolares?

2.- Desde su perspectiva, ¿cómo se asumen las decisiones que toma el director por parte del personal docente?

a) De manera entusiasta

b) Con Indiferencia

c) con actitud comprometida

d) Por imposición

e) Con pasividad

f) De manera propositiva

g) Otra ¿cuál? _____

3.- Cuando se presenta alguna(s) diferencia(s) de opinión al momento de tomar acuerdos, generalmente, ¿cómo se resuelve esta situación?

4.- ¿De qué manera el director invita a participar a los docentes en las actividades escolares?

a) De manera impersonal por medio de escritos

b) A través del diálogo

c) Por negociación

d) Apegándose a la normatividad

d) otra ¿cuál? _____

5.- Los acuerdos que se toman se cumplen:

a) Siempre

b) Casi siempre

c) Algunas veces

d) Casi nunca

¿Por qué? _____

6.- ¿Cómo describiría usted su participación en la escuela?

7.- Desde su experiencia, los acuerdos que se toman en la escuela satisfacen a:

a) Quienes toman las decisiones

b) Quienes las llevan a cabo

c) Todo el personal

e) Ninguno

8.- ¿En alguna ocasión usted u otro compañero docente ha planteado y coordinado la dinámica de alguna actividad escolar?

Si () ¿De qué manera? _____

No () ¿Por qué? _____

II. TRABAJO COLABORATIVO

9.- ¿Consulta a sus compañeros cuando se le presenta algún problema pedagógico?

Sí, ¿Por qué? _____

No, ¿Por qué? _____

10.- Considera que la carga de trabajo en la escuela se puede sobrellevar a través del trabajo colaborativo?

(Si)

(No)

¿Por qué?

11.- ¿En la escuela se favorece el trabajo en equipo?

Si, ¿cómo? _____

No, ¿por qué? _____

12.- Según su experiencia, el trabajo en equipo es exitoso cuando:

- a) Un líder guía la participación de todos los integrantes
- b) Todos participamos
- c) Se divide el trabajo

13.- En su experiencia es más fácil resolver los problemas cuando:

- a) Se consulta información
- b) Se consulta a un colega
- c) Se plantea el problema a la comunidad docente
- d) Se resuelve a través de la experiencia

14.- En su opinión, ¿cuáles son las actividades que propician el trabajar en equipo?

15.- ¿Considera que el director debe resolver los conflictos que se presentan en el plantel?

(Si) (No)

¿Por qué? _____

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

ANEXO 2

ENTREVISTA

FICHA DE REGISTRO

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: (M) (F) Años de servicios: _____

Años de servicio en: la función directiva: _____ en el plantel: _____

Último grado de estudios: _____

GUIA DE ENTREVISTA A DIRECTIVO

LA PARTICIPACIÓN DOCENTE Y EL TRABAJO COLABORATIVO

DOCENTES

PROPÓSITO: La presente entrevista tiene como intención conocer su opinión acerca de cómo se desarrolla la participación docente y el trabajo colaborativo en la escuela.

Dimensión de análisis	
Participación docente	
CATEGORIA: Percepción sobre la participación	1.- Desde su experiencia, coménteme ¿cómo considera que debe tener lugar la participación de los docentes? 2.- Platíqueme la manera en que usted considera se puede lograr la participación de los docentes en la

	planeación y ejecución de las actividades de la escuela.
La toma de decisiones	<p>3.- Cuénteme ¿cómo se involucra el personal docente en la toma de decisiones?</p> <p>4.- Hablando de la operatividad ¿Qué sucede con los acuerdos que se toman?</p>
El trabajo del director	<p>5.- Descríbame cuál es la actitud que toma para lograr involucrar a los docentes en las actividades.</p> <p>6.- Platíqueme, ¿qué elementos considera para confiar alguna actividad a los docentes?</p> <p>7.- ¿Cómo considera que es la relación con sus docentes y ésta en qué le apoya en su trabajo?</p>

Dimensión de análisis	
Trabajo colaborativo	
Percepción del trabajo colaborativo	<p>8.- En su opinión, ¿cómo se debe realizar el trabajo colaborativo?</p> <p>9.- Descríbame, ¿cuáles son las actividades que sus docentes realizan en equipo?</p>
Liderazgo compartido	<p>10.- En su experiencia, ¿cómo prefieren realizar las actividades que se presentan en la escuela, tanto usted y como los docentes?</p>

	<p>11.- ¿Cuáles son las actividades con las que le apoyan los maestros?</p> <p>12.- ¿El personal con función de ATP le apoya en los temas pedagógicos? ¿Cómo?</p>
--	---

ANEXO 3

GUIÓN PARA ESCENIFICACIÓN

“Una receta social”

Personajes: Narrador, enferma, hija y residente.

Escenario: Consultorio médico en hospital

Narrador: - Un residente médico en la clínica de columna vertebral en uno de los mejores hospitales del mundo, estaba entrevistando a una mujer de unos 45 años, que padecía de grandes dolores por una severa degeneración de los discos de su cuello.

Había tenido este problema durante años, pero hasta entonces no había consultado a un médico; en cambio, había ido con un quiropráctico, cuya manipulación sólo la aliviaba temporalmente. El dolor se había ido incrementando gradualmente y tenía miedo.

Enferma: - ¡Pero, doctor! ¿Por qué es que se ha incrementado las molestias?

Hija: - ¿Cree que los masajes de los quiroprácticos fue lo que la empeoró?

Enferma: - He pensado que quizá pronto ya no voy a poder caminar

Hija: - Lo que no entiendo doctor es ¿Por qué no la opera?

Narrador: - La mujer y la hija cubrieron de preguntas al residente, durante unos veinte minutos, el residente intento responder a sus preocupaciones y clamar sus miedos, pero sin lograrlo del todo.

En ese momento la doctora al cargo entró a la habitación y rápidamente describió:

Doctora: - Estas son las inyecciones para sus articulaciones que recomiendo para calmar la inflamación y esta es la terapia física que debía seguir para relajar y fortalecer los músculos del cuello.

(Inmediatamente la doctora se encamina hacia la puerta y la hija la sigue)

Hija: - Pero, no entiendo como este tratamiento será beneficioso para mi mamá; ¿sólo van a buscar bajar la inflamación? ¿En qué sirve fortalecer los muscu...?

Narrador: - Desconcertadas las mujeres salen del consultorio y momentos después la doctora entra y le dice al residente:

Doctora: - Fue generoso de tu parte, pero no te puedes dar esos lujos de tener conversaciones tan prolongadas con un paciente. Tenemos quince minutos por paciente, y eso incluye tomar notas.

Te curaras de esto luego de que pases unas cuantas noches en vela dictando tus notas y tengas que volver al día siguiente para otra jornada completa en la clínica.

ANEXO 4

DIARIO DE APRENDIZAJE

Cambios que he hecho en mi modo de pensar y de	Conductas que podrían haber contribuido a tales	Cambios observados en el pensar y actuar del	Conductas que podría haber contribuido a esos
---	--	---	--

interactuar	cambios:	grupo	cambios

ANEXO 5

TAREAS: EQUIPO 1

1. Consigan la firma de un apoyo técnico de la zona escolar
2. Cuantos pasos mide la distancia que genera el largo de los brazos de dos personas que se tocan con la punta de los dedos
3. Utilicen el resorte para amarrar sus piernas de tal manera que formen una hilera, una vez que se encuentran sujetos por las piernas den 10 pasos
4. Acertijo: Encuentra el lugar y toma los objetos

Primera pista: Conoces el lugar, más nadie quiere entrar si una nota mala se te quiere entregar.

Segunda pista: Si te gusta hablar me podrás ver, porque al lado de él me vas a encontrar.

TAREAS: EQUIPO 2

1. Todos los integrantes sin soltarse de las manos hagan recorrer el resorte de tal forma que pase por el cuerpo de todos, se inicia con la persona del lado derecho para concluir con la del lado izquierdo
2. Consigan la firma de un trabajador de asistencia al plantel
3. Cuantos pasos mide la distancia de la puerta de entrada a la pared del aula de medios
4. Acertijo: Encuentra el lugar y toma los objetos

Primera pista: Conoces el lugar, más nadie quiere entrar si una nota mala se te quiere entregar.

Segunda pista: Sin duda me vas a encontrar sólo tienes que buscar al lado de quien todos los días tú firma de das.