



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE**

**“LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, EL NUEVO RETO DE LOS
SUPERVISORES Y DIRECTORES DEL SIGLO XXI”**

TESIS

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

PRESENTA

NORMA ALVAREZ OCHOA

**DIRECTOR DE TESIS
DR. ABEL PÉREZ RUIZ**

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2021



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Rectoría
Dirección de Unidades
Unidad UPN 098 COMX, Oriente

Ciudad de México, 22 de junio, 2021
OP. U098 TIT-PA/017/2021

LIC. NORMA ALVAREZ OCHOA
PRESENTE

En calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado por el Comité Tutorial a su trabajo recepcional titulado "LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, EL NUEVO RETO DE LOS SUPERVISORES Y DIRECTORES DEL SIGLO XXI", modalidad TESIS del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo, y se le autoriza proceder a la impresión del mismo, así como realizar los trámites correspondientes para presentar su examen de grado.

Atentamente
"Educar para transformar"

COMITÉ TUTORIAL

DR. ABEL PÉREZ RUIZ
Director de Tesis

MTR. ARTURO JIMÉNEZ GARCÍA
Lector

MTR. EDGAR RAFAEL GUADARRAMA FLORES
Lector

MTRA. LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO
Presidente de la Comisión de Titulación



Índice

Introducción

I.	Problematización.....	6
	I.1 Preocupación temática.....	6
	I.2 Delimitación del problema.....	13
	I.3 Planteamiento del problema.....	18
II.	Diagnóstico	20
	II.1 El contexto de la política educativa del plano internacional al plano nacional.....	20
	II.2 Contexto micro de una Zona Escolar de educación primaria.....	33
	II.3 Desarrollo del diagnóstico.....	44
	II.4 Interpretación de los datos.....	58
III.	Marco teórico.....	61
IV.	Propuesta de intervención.....	71
	IV.1 Líneas de acción y sustento teórico.....	71
	IV.2 Diseño de la intervención.....	72
	IV.3 Cronograma de actividades.....	75
V.	Implementación.....	76
VI.	Evaluación.....	82
	VI.1 Informe de la investigación.....	83

Conclusiones

Bibliografía

Anexos

Introducción

México es un país con una riqueza infinita de recursos naturales pero también sociales, sólo basta con observar una escuela primaria de cualquier rincón de la República Mexicana en donde concurren cantidad de personas con edades diversas y características únicas. Experiencias similares pero vidas heterogéneas que se reúnen en esa institución con la única finalidad de progresar, con el objetivo compartido de que los pequeños estudiantes logren alcanzar en algún momento la autonomía social y permita a la sociedad ir más allá de sus propios límites.

El aprendizaje de esos niños es responsabilidad de un Sistema Educativo, de los actores sociales que en él se internan e incluso de los propios alumnos; pero una figura crucial en este sistema, no sólo por su rol oficial de educador sino por la gran responsabilidad institucional, social e individual que tiene es la del maestro, ese actor fundamental e imprescindible donde en una sociedad actual tan desvirtuada en sus instituciones políticas y sociales también ha desvirtuado su misión, aquella que se le ha sido asignada reiteradamente, la de formar para la vida a esos alumnos por los que tiene razón de ser. Este docente ha desvirtuado su misión a tal grado que ni él mismo identifica su importancia y el rol relevante que ostenta e impacta en esta sociedad, dicho en otras palabras, no logra profesionalizar su labor.

Ante esta realidad las políticas educativas y las instituciones que las determinan decidieron que la nueva misión de los directores de escuela fuese la de apoyar la profesionalización de los docentes a su cargo a través de la actualización y capacitación que éstos mismos promuevan.

En concordancia, la figura del supervisor escolar debía facilitar esa nueva misión del director y apoyarlo como parte de un grupo denominado “Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela” (SEP, 2017, p.121), para que a través de su asesoría y acompañamiento a directores y docentes, logran colaborativamente que los alumnos de las escuelas que

encabezan consolidaran aprendizajes coadyuvantes a seguir enfrentando la vida actual en esta sociedad del conocimiento.

Es por ello que en este proyecto se busca identificar la intervención adecuada del supervisor para que, a través de una planeación estratégica y la elaboración de un plan de asesoría y acompañamiento a directores, logre alcanzar la meta de que los docentes reflexionen sobre su práctica docente y profesionalicen su labor.

Por tal razón, después de identificar la preocupación que aquejaba a supervisora y directores de la Zona Escolar 35 de primarias, decidí abordar el tema de la profesionalización docente, identificando el panorama nacional e internacional y las políticas educativas que la promueven.

Fundamentando el quehacer de los docentes, directores y supervisores en las políticas educativas imperantes y las demandas institucionales y sociales traducidas en el deber ser exigido, realicé un diagnóstico educativo de la situación que prevalece en las zonas escolares donde he laborado y concluí el diagnóstico delimitando el problema que enfrenta la Zona Escolar 35.

Planteando el problema se pensaron en actividades estratégicas que, bajo un modelo de aprendizaje colaborativo y un enfoque constructivista, las directoras y supervisora de la Zona se sometieran a una corriente de conciencia para lograr tener un referente de las implicaciones de profesionalizar su práctica para que a su vez lo reprodujeran en sus centros de trabajo, respondiendo con ello al problema prevaleciente en las escuelas.

La profesionalización docente es un reto del siglo XXI en nuestro país, porque las autoridades educativas han trabajado en ello desde la década de los 90's sin consolidarlo exitosamente, por tal razón hoy le apuestan a la función directiva con el apoyo de la supervisión para consolidar esta ambiciosa meta y lograr finalmente la tan ansiada calidad educativa, porque ya Schön (1987) lo afirma, la práctica profesional reflexiva garantiza un quehacer competente y pertinente, en donde la reflexión se torna en una forma de

conocimiento, un análisis y propuesta global que orienta la acción hacia el perfeccionamiento laboral y por ende si el docente profesionaliza su labor, la calidad de los aprendizajes también se verá traducida en una mejora de la calidad educativa.

I. Problematicación

I.1 Preocupación temática

He recorrido varios establecimientos escolares públicos que deben regirse bajo la filosofía del Artículo 3° Constitucional “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano...” (SEGOB, 2017, p.10) y aunque no ha sido sencillo he tratado de promoverlo con mi práctica docente; sin embargo, mi visión no ha sido siempre compartida por mis colegas y/o autoridades, lo cual me ha generado conflictos personales, laborales e incluso vocacionales.

Hace 15 años ingresé al servicio educativo como maestra de grupo y me enfrenté como la mayoría de mis compañeros novatos ante una realidad contextualmente imperante, demandante de evidencias de trabajo en el aula con aprendizajes memorísticos en vez de aprendizajes significativos, estos últimos como parte de mi anhelo a desarrollar en los alumnos con base a la ideología que me formé en mis años de estudiante normalista; no obstante, el poco bagaje teórico e insuficiente de mi formación inicial minaron mis deseos de luchar por esos sueños utópicos pues la realidad institucional y social me superó exigiéndome adoptar prácticas arraigadas que lejos estaban de ese anhelo soñado y en su lugar formé alumnos especialistas en llenar cuadernos y libros que a padres de familia y autoridades mantuvieron satisfechos.

Esta situación terminó por desanimarme en ese primer acercamiento con la realidad educativa y comenzó el declive profesional que es reiterativo en tantos docentes que como yo pierden esos sueños transformacionales de la educación por temor, comodidad e incluso ignorancia, porque en mi caso tuve temor de enfrentar a padres de familia y directivos, me pareció más cómodo aceptar sus prácticas rutinarias y reconozco que aún no tenía los conocimientos pedagógicos o normativos que me permitieran argumentar lo contrario.

Posteriormente me introduje en establecimientos escolares públicos de carácter administrativo. Estuve en el lugar donde se originan los trámites, en donde le puedes hacer más fácil o difícil la labor al docente dependiendo de cuanto apoyo se está dispuesto a otorgarle en las múltiples gestiones administrativas que realiza.

En las oficinas públicas apoyas por igual a los actores educativos que confluyen en los centros escolares: maestros frente a grupo, directores, supervisores y asistentes de servicio en plantel y con ello conoces el sentir y proceder de los mismos, sobre todo descubres la actitud hacia el rol educativo que cada uno desempeña.

En el trato que tuve con los supervisores de zona siempre se priorizó el trabajo administrativo, principalmente con motivo de solicitudes de recursos humanos. En esta experiencia me percaté que había algunos de ellos sumamente preocupados en lograr que sus planteles tuvieran a todos los docentes frente a grupo para descargar de esa presión a los directores, e incluso algunos (la minoría) era capaces de regresar a las escuelas a fungir como maestros de grupo en caso necesario, el resto (la mayoría) se limitaba a gestionar ante nosotros el recurso faltante. Sin embargo, había un alto porcentaje que eran indiferentes a esta situación y eran los directores los que hacían todas esas gestiones de forma personal.

Una situación que me pareció preocupante fue que en las Direcciones Operativas o Regionales de donde dependen las Zonas Escolares y escuelas se buscaba disminuir la carga administrativa de los planteles, pero descubrí que en las Zonas les seguían demandando altas gestiones burocráticas que no se les requerían, ya que por tradición estaban acostumbrados a pedir demasiados trámites a las escuelas y no concebían una estrategia contraria.

Por tal razón el discurso reiterativo que se escuchaba entre los directores era que sus supervisores les exigían y nunca les enseñaban e incluso ni siquiera conocían los procesos, también que sus maestros los desaprobaban porque les exigían demasiado trabajo y que los

trabajadores de apoyo a la educación se limitaban a hacer lo que les tocaba y si les pedían hacer algo extra, amenazaban con movilizar a su sindicato para que peleara por ellos.

Cuando inicié mi trabajo con estos directores a través de asesorías en diferentes temáticas de la gestión escolar percibí un panorama plagado de angustia, derivado de que directivos y también docentes se sentían vulnerables porque desconocían muchos procesos y trámites administrativos, pedagógicos, comunitarios e incluso normativos y cuando se les orientaba y asesoraba, estos mismos actores educativos cambiaban su actitud adoptando mayor seguridad en la toma de decisiones y en su propio proceder.

Por su lado, los maestros de nuevo ingreso manifestaban que eran vulnerados por sus directores, ya que estos últimos habían arraigado en sus planteles prácticas tradicionales que colocaba en áreas de confort a todo el personal y un docente diferente que amenazara dicha comodidad los desequilibraba y hacían todo lo posible para orillarlos a cambiarse de escuela.

También conocí a docentes que además de hacer el trabajo en su clase se acercaron angustiados a las Direcciones Operativas o Regionales a pedir asesorías sobre procesos administrativos que les exigían sus directores y no sabían cómo resolver porque su mundo sólo había sido el aula.

Después de esta experiencia descubrí que la autoridad que los encabeza es elemento clave para limitar o facilitar el cumplimiento de la labor educativa y es aquella que orienta sus objetivos y metas, esa autoridad a que hago referencia se refiere al papel del director de plantel que guía a los colectivos docentes que se sitúan en las escuelas, también me refiero a los supervisores de Zona que a su vez dirigen a esos directores en mención y finalmente a los Directores Operativos o Regionales que marcan una línea de trabajo que puede priorizar el aprendizaje de los alumnos y su formación o bien la carga burocrática y administrativa que pone en jaque a las escuelas y sus comunidades.

En este sentido es importante resaltar que observé a muy pocos actores educativos que focalizaran los aprendizajes de los niños ante cualquier proceso o requerimiento, debido a que la mayoría de peticiones y necesidades oscilaba en torno a situaciones administrativas o conflictos laborales-personales que casi nunca estaban relacionados con los alumnos de forma directa. También vislumbré que todos se quejaban de todos y rara vez volteaban a mirar su propia práctica educativa.

No obstante, también revaloré la función docente y restituí la confianza en la profesión porque entendí las dificultades que enfrentan los maestros frente a grupo, aquellos que, aunque pocos, sí logran ejercer su labor no sólo a favor de los niños, sino que además responden a cargas administrativas y burocráticas difíciles de sostener.

Después de esta experiencia asumí un nuevo reto, el de ser directora de una escuela primaria pública de tiempo completo con ingesta, donde lideré un colectivo docente con maestros diversos en cuanto a personalidad y compromiso pedagógico, vulnerados por padres de familia y autoridades escolares, inmersos en un contexto violento e individualista en el cual se insultaba y hasta golpeaba al docente si éste no cumplía con las expectativas de algún integrantes de la comunidad escolar, por lo que los profesores estaban divididos buscando únicamente cuidar su integridad. También se observaban alumnos reacios al aprendizaje y objetivos de vida nulos, así como padres de familia peligrosos e intimidantes, porque su función tutora en vez de ser formativa era perjudicial para el desarrollo de sus hijos, promoviendo las faltas de respeto a toda figura de autoridad y obteniendo en consecuencia que en varias ocasiones se les revirtiera y los niños terminaran hasta golpeando a sus padres.

Este reto implicaba construir una ruta por la que un colectivo docente debía transitar, orientándolos para que se les permitiera actuar con libertad de cátedra, pero encaminada hacia el cumplimiento de objetivos y propósitos educativos sin descuidar su integridad como servidores públicos y siempre focalizando a los alumnos del plantel.

Mis funciones habían cambiado, debía involucrarme en todo un panorama de gestión escolar sin tener los conocimientos básicos ni la formación suficiente para ello; tenía que planear y gestionar muchas actividades para toda una comunidad educativa en donde al final de la jornada siempre había un actor educativo inconforme por las decisiones directivas tomadas y sobre todo renuentes a una transformación escolar.

En esta etapa laboral reafirmé mi rol técnico pedagógico y me entusiasmó el desafío de colocar a los alumnos al centro de nuestra labor, aunque debo reconocer que no bastaba con la intención, se requerían elementos teóricos que respaldaran mis argumentos, un bagaje de estrategias de enseñanza aprendizaje que enriquecieran las prácticas docentes en el contexto imperante, que respondiera a los cuestionamientos de la comunidad educativa teniendo argumentos sólidos y fundados del por qué se requería una transformación y a su vez, estrategias de asesoría y acompañamiento que permitieran convencer al colectivo docente.

Aprendí mucho de esta experiencia, sobre todo que una seguridad laboral te la da el conocimiento, pero lo que no logré deducir fue ¿Cómo lograr convencer a los docentes de la gran misión educativa que hoy tienen en sus manos y comprometerlos a realizarla? ¿Cómo hacerles sentir lo importante que es su papel en el desarrollo y formación de un niño, principalmente cuando está siendo vejado por una sociedad caótica y violenta? ¿Cómo poder reivindicar nuestra profesión?

Posteriormente a esta experiencia adopté un nuevo rol como Asesor Técnico Pedagógico en una Zona Escolar, en donde identifiqué que era necesario colaborar con directores y supervisores para consolidar la visión compartida de colocar al centro de la labor educativa a los niños, teniendo como objetivo fundamental desarrollar sus competencias docentes integralmente.

Para ello como equipo de Zona se debía diseñar una estrategia de asesoría y acompañamiento a las escuelas apropiadas a sus contextos y a las necesidades imperantes de los colectivos docentes y alumnos, tratando de sumarlos a una meta común. Sin embargo, aunque en esa fecha el discurso del proceso de asesoría y acompañamiento que

debía dar la zona escolar a los directores y maestros ya se manejaba institucionalmente, difícilmente se lograba en la realidad y mucho menos se lograba fomentar una reflexión de la práctica que le permitiera al maestro asumirse como parte del problema y la solución de diversas situaciones por las que atravesaban.

Tradicionalmente hay un distanciamiento y divisionismo entre el personal que labora en las Zonas Escolares y los planteles, porque la realidad de la mayoría de zonas escolares es que demandan exceso de trabajo administrativo y las escuelas atienden de acuerdo a sus posibilidades y prioridades.

Actualmente laboro en la Zona Escolar 35 como supervisora, en la Delegación Iztapalapa, cargo al que llegué por el concurso de promoción en el Servicio Profesional Docente y a partir de esta nueva experiencia me he percatado que la función del supervisor también ha cambiado con el transcurrir de los años, pasando de ser un fiscalizador normativo administrativo a priorizar un nuevo rol técnico pedagógico, en donde su principal función es asesorar y acompañar la gestión escolar del director, pasando de ser un líder escolar (SEP, 2016) a ser parte del Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela (SATE) (SEP, 2017).

En mi función actual nuevamente me encuentro con las actitudes de los diferentes roles educativos que conocí y con los que interactué en diferentes etapas de mi vida laboral pero que siguen manifestando su mismo proceder e incluso agravado.

Los maestros de grupo priorizan situaciones personales sobre las laborales, generando vínculos fuertes con padres de familia para que les respalden cuando la directora o supervisora les demande realizar o mejorar su trabajo, por lo cual los padres de familia bajo ese vínculo arraigado, salen en su defensa y acusan al director o supervisor de acoso laboral en contra del profesor, anteponiendo incluso el bienestar docente sobre el propio o el de sus hijos, amenazando con cerrar la escuela, avenidas principales o incluso violentar a directores o supervisores afuera de las instalaciones educativas.

La necesidad educativa de los niños que viven en el contexto donde actualmente laboro es monumental, ya que deben enfrentar altos índices de pobreza, drogadicción y cultura delictiva prioritariamente.

Ante este panorama, aunque las directoras que laboran en la zona han procurado que las necesidades fundamentales de estos niños sean atendidas no se ha logrado un cambio de actitud docente que demuestre una preocupación porque la educación o la escuela sean el poder transformacional de la vida de esos niños.

Por su lado las directoras y supervisora vivimos atareadas y temerosas por lo que pueda surgir en la jornada diaria al respecto de quejas de padres de familia, de maestros, de asistentes de servicio y sumamente ocupadas en atender los múltiples requerimientos administrativos que demanda la Dirección Regional a la que pertenecemos.

Desafortunadamente la actitud de los maestros y padres de familia impacta negativamente en nosotras ya que día con día no sólo debemos reafirmar nuestro rol profesional, sino además intentar convencer a los profesores de también hacerlo.

En mi caso el trabajo motivacional, de orientación, asesoría y acompañamiento han sido factor clave para que los conflictos que anteriormente enfrentaban las escuelas hayan ido disminuyendo, pero en el transitar de la resolución de estos conflictos se descuida lo fundamental de nuestra labor que es profesionalizar al docente para que sea garante de la educación integral y de calidad de nuestros niños.

Es por ello que nuevamente me vuelvo a cuestionar ¿Cómo se puede convencer a los profesores de un cambio de perspectiva docente, en donde realmente nos asumamos como entes transformadores de la sociedad?, pero sobre todo ¿Cómo puedo abonar en la profesionalización de las directoras para que ellas hagan lo propio con sus maestros?, lo cual permita brindarles una mejor alternativa educativa a nuestra comunidad y que con ello se cumpla la misión de la supervisión “Asegurar la calidad del servicio educativo que se presta en los planteles a su cargo” (SEP, 2016, p.9) a través del cumplimiento de sus tres

propósitos, siendo uno de ellos “Mejorar el desarrollo profesional de los colectivos docentes” (SEP, 2016, p.10).

Es por ello que la responsabilidad que hoy acompaña a la supervisión del siglo XXI es sumamente retadora en referencia a los hábitos y actitudes que prevalecen en los diferentes roles educativos, por lo tanto, hablar de profesionalización docente representa una preocupación temática del presente documento, en particular en el marco de acción del supervisor con los profesionales inmediatos que forman parte de su equipo de trabajo, es decir, los directores.

I.2 Delimitación del problema

En el manual del supervisor del siglo XXI (SEP, 2016) se señala que el profesional de la supervisión tiene que decidir qué quiere construir, pero teniendo como referente la misión de la supervisión y los propósitos de la misma donde la profesionalización de los colectivos docentes no es un tema a discusión por ser el garante de una educación de calidad.

La necesidad de atender este propósito de la supervisión es el medio para que las diversas políticas educativas nacionales e internacionales se concreten, lo cual le da un sustento institucional, pero lo que realmente aqueja a mi práctica educativa es que la profesionalización no puede verse como un simple requisito a cumplir sino como algo intrínseco del profesional de la educación lo cual lo complejiza ya que debe nacer desde el fondo de su ser como una necesidad creciente de ser mejor.

Los postulados filosóficos de Jomtien en la década de los 90’s buscaban la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos como su objetivo prioritario y es desde esos momentos que le otorgan al educador el rol protagonista para lograrlo, pero no un rol desdibujado, ni asumido a medias, le otorgaron desde entonces la concepción de un papel profesional de la educación (UNESCO, 1990).

Es por ello que ahora que la mejora de la calidad educativa ha recaído en hombros de los docentes y se apuesta por su profesionalización, la responsabilidad que se le ha adjudicado a los directores con el acompañamiento y la asesoría de la supervisión es de suma relevancia en vista de que éstos deben primero realizarlo para conseguirlo.

Según las funciones del nuevo supervisor del siglo XXI (SEP, 2016) hay tres funciones genéricas que debe asumir: a) enlace, b) control y monitoreo y c) apoyo, asesoría y orientación siendo esta última la principal, por lo que en esta nueva función técnica pedagógica se le demanda al supervisor una amplitud de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan ser competente para esta nueva función; asimismo ante las demandas de la Reforma Educativa específicamente ante una legislación del Servicio Profesional Docente que marca Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) claros y exigentes del papel de este rol educativo, el del director e incluso de los maestros, es inevitable no reflexionar sobre los conceptos y creencias que se tenían y de los nuevos retos a los cuales se enfrentan para poder demostrar que son profesionales en su labor.

En la primera dimensión de los PPI (CNSPD, 2016) los primeros en asumir y conocer los propósitos educativos, enfoques didácticos, aprendizajes esperados y contenidos de la educación así como las prácticas de enseñanza congruentes con ellos son los directores y supervisores, sin embargo, es tan basta la información que al estar separada por once asignaturas con una gradualidad establecida para cada ciclo escolar es difícil de apropiar; eso sin considerar que también deben identificar prácticas educativas para alumnos con alguna barrera educativa promoviendo una educación inclusiva además de acciones de evaluación congruentes con el enfoque formativo para todos los estudiantes. Pero además, el modelo curricular actual no logra definirse por las autoridades educativas, lo que orilla a la actualización constante de supervisores, directores y docentes a su cargo.

En consecuencia se les exige no sólo profesionalizar su función, sino procurar lo mismo en los docentes que conforman los colectivos escolares; eso aunado a la múltiple carga laboral respecto a la gestión administrativa, organizativa, pedagógica y comunitaria que deben realizar, sin que las condiciones institucionales, contextuales y sociales faciliten su labor.

Ante esta situación los directivos y supervisores se encuentran priorizando aspectos administrativos y organizativos por encima de los técnico pedagógicos, enfrentando actitudes apáticas, inconformes o de simulación de su equipo de colaboradores, lo cual a su vez los ha llevado a tener una actitud similar.

En la segunda dimensión de los PPI, se prioriza el conocimiento del sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas, identificando su finalidad técnica pedagógica para poder generar estrategias de acompañamiento a los directivos y docentes de las escuelas de la zona.

En este sentido debo señalar que el término de asesoría y acompañamiento ha sido utilizado indiscriminadamente por parte de las instituciones educativas desde hace por lo menos siete años, sin conocimiento del fundamento teórico y metodológico que lo sustenta y máxime la visión operativa que resignifica la labor del supervisor y el director, considerando que apenas en marzo de 2017 se normó dicho proceso con la promulgación de los lineamientos para el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (CNSPD, 2017).

Por otro lado el Plan de Estudios 2011, promulga por una transformación de la práctica docente lo cual se espera lograr enfatizando la necesidad de una nueva gestión escolar y se espera que el directivo tenga la habilidad de ejercer su liderazgo social y pedagógico que ayude en el proceso de transformación de la escuela; que sea el director quien participe en la capacitación y actualización de sus maestros para que fortalezcan su preparación profesional y reconozcan fortalezas y debilidades de la escuela y definan acciones.

Por lo tanto es muy importante reconocer que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) está dejando en hombros de los directores la gran responsabilidad de seguir formando a sus maestros en consideración de las necesidades escolares, buscando transformar las prácticas directivas y profesionalizar al docente.

Es por ello que es tan importante y fundamental que la supervisión fortalezca al director, facilitándole esta labor y promover la profesionalización primeramente en ellos para

después procurarlo en sus colectivos, considerando además que ésta no se da por decreto, es una transformación estructural y gradual que implica una aventura colectiva y considera las opciones personales de los profesores, sus proyectos y sus propias estrategias de formación, suponiendo la aplicación y ampliación de competencias docentes adquiridas y creación de nuevas (Perrenoud, 2004).

Las orientaciones que realice el supervisor y director en función de esta meta, deben propiciar una reflexión propia, para que cuando las acciones choquen con obstáculos, trabajando para si mismos, los docentes generen su autoformación, aquella que no está determinada por la autoridad como un mecanismo de control, sino que es autoiniciada por ellos mismos, por un deseo de profesionalizar su labor (Perrenoud, 2004).

La reflexión de la práctica docente es el punto de partida para la transformación de la educación que señala el Plan de Estudios 2011, pero también es necesario reconocer que es un compromiso social y personal, “la reflexión es una forma de lograr la emancipación de los profesores, cuando descubren que el conocimiento de la práctica es una construcción social de la realidad y que responde a intereses histórico modificables” (Sañudo, 2005, pág. 670).

No obstante, es necesario aceptar que como maestros difícilmente adoptamos una práctica reflexiva y consciente de nuestra labor, por el contrario, trabajamos de manera mecánica e individual tratando de cumplir con un currículum impuesto o instrucciones verticales que poco impactan en la necesidad real de aprendizajes y desarrollo de nuestros alumnos.

No nos vemos como actores sociales que tienen en sus manos la llave del éxito a pesar del sistema, ya que podemos ser generadores del cambio social, pero como lidiamos con tradiciones de una gestión escolar normativa y rigurosa que nos pone en riesgo no sólo como maestros, sino también nos amedrenta como servidores públicos e incluso como personas, decidimos sólo sobrevivir.

Por lo cual ante este panorama la profesionalización docente se vuelve cada vez más compleja, especialmente en la intención de las políticas nacionales que señalan al director y al supervisor como el garante de ella en los maestros a su cargo y en consecuencia la calidad educativa.

Es por ello que esta preocupación, acuñada en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 desde su meta nacional “México con educación de calidad” y su estrategia 3.1.1 al respecto de establecer un sistema de profesionalización docente que deriva en leyes secundarias como: Estimular el desarrollo profesional de los maestros, constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela para asesorar y acompañar a cada plantel educativo de acuerdo a sus necesidades específicas y/o mejorar la supervisión escolar reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes, forman parte del fundamento político nacional para esta intervención, pero aun sabiendo a dónde se pretende llegar el cómo hacerlo es la cuestión.

¿Cómo el profesional de la supervisión logrará una aspiración tan alta? La decisión de lo que quiere construir está dada y probablemente asumida, pero la pregunta sería ¿cómo lo va a concretar?

El contexto imperante del magisterio y de todos sus actores educativos al respecto de estar todos contra todos, culpándose unos y otros y no mirando hacia nosotros mismos en favor de esclarecer los porqués de nuestras realidades es un obstáculo imperante que como supervisión intento sobrepasar para consolidar la profesionalización docente, pero como ya se mencionaba ésta no se da por decreto, es un proceso interno que cada uno de los actores educativos debe apropiarse y en ese sentido el supervisor sólo puede figurar como mediador, por tal razón se le demandarán mayores capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes que deberá fortalecer o construir.

I.3 Planteamiento del problema

La función del supervisor ha cambiado, hoy se le denomina la supervisión del siglo XXI (SEP, 2016) donde su principal función genérica es asesorar, acompañar y orientar a los directores y a los docentes en los planteles de educación básica.

Sin embargo, la realidad sociocultural que lo rodea no permite que su nueva labor se facilite, por el contrario, la visión tradicional del inspector fiscalizador sigue predominando en las memorias de directores y docentes por lo que hoy en día además el supervisor debe romper esquemas lineales para que los docentes observen en él una imagen de disposición que permita superar resistencias.

Por otro lado el supervisor, en conjunto con el director, se enfrentan hoy con el nuevo reto de participar en la capacitación y actualización de los maestros para que fortalezcan su preparación profesional y que reconozcan fortalezas y debilidades de la escuela (SEP, 2011).

Asimismo en la segunda dimensión de los PPI para directores y supervisores de educación primaria reitera que el supervisor y director deben impulsar el desarrollo profesional docente y la autonomía de gestión de las escuelas, asimismo, coordinar, apoyar y dar seguimiento al trabajo de los docentes para garantizar el logro educativo de los alumnos (CNSPD, 2016).

Es decir, hoy en día ya no sólo se les pide a supervisores y directores realizar una práctica profesional reflexiva, sino además propiciarla en el resto de los docentes con los que colaboran. Es fundamental que a través de su nuevo rol el supervisor fortalezca al director en esta y el resto de responsabilidades que se le han sumado.

Klingler (2000) señala que “es el sujeto quien construye su propia realidad subjetiva a partir de sus observaciones, reflexiones y pensamiento lógico” (pp. 3-7), en este sentido es complicado que sea una tercera persona la que propicie que el docente asuma un

pensamiento profesional reflexivo, cuando además muchos docentes no se permiten siquiera reconocer que algo no está marchando bien. Aunque los directores intenten con su colectivo docente propiciar prácticas profesionales reflexivas, es el propio docente quien debe iniciar su proceso.

Ante este panorama es necesario preguntarse ¿Qué implica el concepto de práctica profesional reflexiva? ¿Por qué los docentes no reflexionamos sobre nuestra práctica profesional o en qué nivel de reflexión nos encontramos? ¿Qué factores favorecen u obstaculizan el desarrollo de una práctica profesional reflexiva en docentes, directores y supervisores? ¿Cómo puede promover un director o un supervisor las prácticas profesionales reflexivas en los colectivos docentes? ¿Qué elementos personales, actitudinales, conceptuales, teóricos e institucionales permean la práctica profesional reflexiva? ¿Qué competencias docentes se requieren para desarrollar una práctica profesional reflexiva?

Ante estos cuestionamientos mi problema de investigación lo he tenido que centrar en el conocimiento de las prácticas profesionales reflexivas, pero particularmente en el gran reto que implica profesionalizar a docentes y directivos a partir del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a los directores por parte de la supervisión.

II. Diagnóstico

II.1 El contexto de la política educativa del plano internacional al nacional

Corría la década de los 90's, iniciaba el mes de la primavera y había una preocupación latente de organismos internacionales al respecto del lugar que ocupaba la educación en la política del desarrollo humano.

Eran tiempos donde el mundo enfrentaba inconvenientes que frenaban los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje causando incluso retrocesos en países menos desarrollados, problemas como el aumento de las deudas nacionales, estancamiento o decadencia de las economías, rápido incremento de la población, diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, guerras, contiendas civiles, violencia criminal además de la degradación del medio ambiente.

En contraparte, se visualizaba de manera positiva el mundo ante promesas y esperanzas de un nuevo siglo, que proyectaba una amplitud de posibilidades por los grandes avances científicos y culturales, en donde el volumen de información mundial crecía a un ritmo acelerado, posibilitando una mejor calidad de vida, haciendo posible por primera vez en la historia, una educación básica para todos (UNESCO, 1990).

Ante este panorama los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial decidieron convocar a las naciones para un diálogo internacional en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, la cita: 5 de marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia.

Este lugar reunió cerca de 1,500 participantes entre los que figuraron delegados de 155 Estados, de los cuales destacaban autoridades nacionales y especialistas en educación y otros sectores importantes, representantes de organismos intergubernamentales y

organizaciones no gubernamentales que examinaron en 48 mesas redondas y en sesión plenaria los principales aspectos de la Educación para Todos.

El resultado, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, documentos aprobados por aclamación el 9 de marzo de 1990, los cuales representaban un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituían un compromiso para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas adultas, se satisficieran realmente en todos los países.

El objetivo prioritario estaba planteado: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en niños, niñas, jóvenes y adultos, pero ahora debía perfilarse una visión que hiciera realidad los objetivos esperados, así que uno de los compromisos se enfocó en fortalecer la concertación de acciones en las que era particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores, por lo que debían mejorarse urgentemente sus condiciones de servicio y su situación social.

Las directrices para poner en práctica este compromiso, se establecieron en el documento del Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, dejando libre la estrategia a utilizar en cada país, no sin la ayuda financiera regional e internacional que facilitaría las estrategias optadas, siempre y cuando dirigieran sus acciones centrándose en aspectos como: los que aprenden, procesos de aprendizaje, el personal (educadores), los planes de estudio, la evaluación de los aprendizajes, los materiales didácticos y las instalaciones (UNESCO, 1990).

Asimismo, se señaló en la directriz 33 que el papel profesional de los educadores debía ser reconocido y desarrollado para optimizar su contribución en el suministro de la educación básica de calidad (UNESCO, 1990).

Así que atendiendo estas políticas internacionales, en México se promovió la modernización del país durante el sexenio encabezado por el Presidente Carlos Salinas de

Gortari, el cual emitió el 18 de mayo de 1992 el Acuerdo que concretaba esta visión transformadora con la mayor fundamentación que pudo darle, transformar el sistema de educación básica para modernizar al país.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica estuvo convenido con la entonces Secretaria General del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación la Profra. Elba Esther Gordillo Morales y el entonces Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León.

En este Acuerdo se revaloraba ampliamente la función magisterial y se colocaba al maestro como el principal protagonista de la transformación educativa, por lo que se prometían grandes beneficios para él clasificados en seis aspectos principales: La formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la Carrera Magisterial y el aprecio social por su trabajo (SEGOB, 1992).

Estos aspectos se pretendía hacerlos realidad con varias reformas e iniciativas propuestas, entre ellas la reforma a la educación normal del país, buscando diseñar un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas para la práctica de cada nivel, capacitando al maestro en formación en el dominio de contenidos básicos, así como una intensa observación y práctica en los salones de clase, la simplificación de requisitos de ingreso y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal (SEGOB, 1992).

Por otro lado, al respecto de la actualización de los maestros en servicio se proponía un Programa Emergente de Actualización combinando educación a distancia, cursos, sesiones de estudio e intercambio de puntos de vista, así como trabajo individual con maestros. Estos cursos intensivos para los maestros se ubicaban en el núcleo de los Consejos Técnicos Escolares, involucrando a jefes de sector, inspectores y directores de escuela, complementándolos con cursos por televisión que familiarizaran a los directivos y maestros con programas emergentes (SEGOB, 1992).

Otra de las iniciativas relevantes derivadas de este Acuerdo fue la creación de Carrera Magisterial que era una promoción horizontal para el personal docente frente a grupo con el propósito de que los maestros pudieran acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia Carrera Magisterial (SEGOB, 1992).

La concreción de las primeras acciones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica con el toque de la llegada de Carrera Magisterial fue un impacto para el magisterio mexicano, porque en los primeros años, de acuerdo a testimoniales de compañeros docentes que vivieron el proceso en la época de los 90's, fue un proceso en donde el discurso de modernización educativa no fue bien recibido y por tal razón se desencadenaron marchas y movilizaciones docentes en rechazo, visualizando la unión docente a gran escala, con lo cual la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), una fuerza política en contra del SNTE, tomó mucha fuerza (García, 2015; Nieto, 2017).

Sin embargo, la tentación de Carrera Magisterial logró el desencuentro entre docentes, generando la división del gremio ya que algunos maestros decidieron aprovechar la oportunidad para aumentar sus salarios mientras otros seguían en la lucha (García, 2015).

No obstante si la intención del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica era que los maestros fueran los protagonistas de la transformación educativa para que a través de ellos se mejorara la calidad educativa y a su vez que el Programa de Carrera Magisterial consolidara un mejoramiento profesional de la práctica docente, distrajeron tanto su atención hacia un factor de mayor relevancia para ellos referente al aumento salarial a través de un fácil acceso al programa, e incluso permitieron que se desarrollaran prácticas de simulación, donde los profesores asistían a cursos únicamente por alcanzar los puntajes, conformando círculos de estudio en donde los directores y supervisores se convirtieron en asesores pero sin tener el impacto en su hacer cotidiano, llegando incluso a

corromper la esencia del programa con la compra y venta de exámenes de acceso al nivel (Nieto, 2017), esta intención no se logró alcanzar.

De acuerdo a un estudio realizado en 2011, dos tercios de los profesores incorporados a Carrera Magisterial lo hicieron en los primeros dos años del Programa cuando los procedimientos de evaluación no estaban sistemáticamente instrumentados (Mona, 2011).

Bajo este panorama el trayecto de profesionalización docente que inició en 1992, concluyó con la desaparición del programa Carrera Magisterial en el 2016 sin haber arrojado los frutos esperados ya que los resultados de aprovechamiento académico seguían siendo bajos.

Durante poco más de esas dos décadas que duró el programa se suscitaron otros eventos políticos que exigían recapitular sobre lo que se estaba haciendo en los diferentes países, tal es el caso del Foro Mundial sobre Educación celebrado del 26 al 28 de abril del 2000 en Dakar bajo el tema “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes” (UNESCO, 2000).

El Foro Mundial de Dakar se basó en un amplio balance de la educación básica, evaluando los adelantos de cada país con respecto al logro de los objetivos planteados en Jomtien 1990. Los resultados fueron presentados en seis conferencias regionales que se desarrollaron durante 1999 y 2000 para generar seis Marcos de Acción donde los Estados buscarían consolidar o crear planes nacionales a fin de lograr los objetivos de la educación a más tardar en el 2015.

En el Marco de Acción para las Américas los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, evaluaron los progresos realizados en la Región hacia el logro de los objetivos y metas entonces formuladas, la cita fue en Santo Domingo, República Dominicana, 10 al 12 de febrero del 2000.

En la conferencia regional de las Américas se valoraron los logros alcanzados, pero prioritariamente se plantearon los temas pendientes que merecían la atención de los países

de la región, entre ellos se enlistaron los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos y la baja valoración y profesionalización de los docentes.

Para ello los países se comprometieron a encarar los desafíos presentados por lo que decidieron continuar con el mejoramiento de la calidad en la educación básica, dando un lugar prioritario a la escuela y al aula como ambientes de aprendizaje, recuperando el valor social del docente y mejorando los sistemas de evaluación; también se comprometieron a ofrecer altos niveles de profesionalización a los docentes y políticas de reconocimiento efectivo de su carrera que mejoraran su calidad de vida y sus condiciones de trabajo (UNESCO, 2000).

En este compromiso de profesionalización docente ofrecieron a los docentes una formación de alto nivel académico, vinculada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones, que los habilitara en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos.

Asimismo los países se comprometieron a establecer políticas de reconocimiento efectivo de la carrera docente que les permitiera mejorar sus condiciones de vida y de trabajo estimulando la profesión e incentivando el ingreso a ella de jóvenes con talento, implementando sistemas de evaluación del desempeño de los docentes y de medición de la calidad y de los niveles de logro en la profesión, sobre la base de estándares básicos consensuados con los gremios de maestros y las organizaciones sociales.

Además, por primera vez se puntualizó la función de los directores de escuela ya que se consideró que el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación estaba estrechamente relacionado con el mejoramiento de la gestión en todos los niveles del sistema educativo, por lo que el rol de los directores de escuelas adquiriría dimensiones más amplias y complejas.

Ante esta consideración los países se comprometen a promover mecanismos nacionales y regionales que ofrecieran a directores y profesores, formación profesional y capacitación en

gestión administrativa y curricular, así como en el uso de la tecnología, en valores, actitudes y prácticas de transparencia en la gestión educativa y a establecer parámetros que identificaran las responsabilidades de los recursos humanos que actúan en el sistema educativo.

Estos compromisos de Dakar se vieron concretados en México con las Reformas Estructurales del 2013 durante el sexenio presidencial del Presidente Enrique Peña Nieto y sus leyes secundarias, sin embargo un sexenio antes, cuando Felipe Calderón Hinojosa encabezaba al ejecutivo federal, pactó la Alianza por la Calidad de la Educación en el 2008 con la que continuaba siendo la Secretaria General del SNTE, la profra. Elba Esther Gordillo Morales, donde uno de los ejes más publicitados fue la profesionalización de los docentes.

Esta profesionalización implicaba que por concurso de oposición se determinaría el ingreso y la promoción de docentes, directivos y supervisores; se crearía el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio a fin de que 80 % de los profesores recibieran cursos nacionales y estatales de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética para mejorar su manera de dar clases y prometía que los maestros cuyos alumnos mostraran bajo rendimiento en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) recibirían cursos especiales y un estímulo económico para el mérito individual y colectivo de los docentes con mejores resultados de la misma prueba (Amador, 2017).

Dos años más tarde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) acuerda con México una estrategia de acción para mejorar los resultados de las escuelas y los estudiantes con base en quince recomendaciones agrupadas en dos finalidades: mejor enseñanza y mejores escuelas, es decir, mejorar las condiciones en que los docentes trabajan para una enseñanza de calidad y que las escuelas contarán con mejores ambientes de enseñanza aprendizaje (OCDE, 2010).

Dentro de las recomendaciones de la OCDE para mejorar la enseñanza figuraban tres relacionadas a la profesionalización docente:

1. Definir la enseñanza eficaz, mejorando el desarrollo profesional y evaluando para mejorar, por lo que se debían establecer estándares docentes para que todos los involucrados tuvieran un concepto claro de lo que se requería para una enseñanza eficaz.
2. La otra recomendación se refería a la oferta de desarrollo profesional docente diversificada, coherente y relevante para las necesidades de las escuelas.
3. Finalmente se recomendaba establecer un sistema de evaluación docente que fuera formativo en sus primeros años y posteriormente incluir variables sumativas, por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes y a los que presentaran bajo desempeño de manera permanente excluirlos del sistema educativo (2010).

Considerando además que la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) en 2009 ubicó a México en el lugar 48 de los 65 países participantes y en el último de los 33 países miembros de la OCDE y buscando consolidar los compromisos y recomendaciones asumidas nacional e internacionalmente, en el 2011 se concretó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presentando el Plan de Estudios 2011 que aún rige la educación básica en México, el cual refiere a la RIEB como la política pública que impulsa el desarrollo integral de los alumnos del nivel básico, para que se favorezcan sus competencias para la vida y el logro del perfil de egreso(SEP, 2011).

Es en esta reforma cuando textualmente se les requiere a los directivos que promuevan la transformación de la práctica docente a través de una nueva gestión que ponga énfasis en el aprendizaje de los estudiantes y se apuntala el acompañamiento por parte de la supervisión y un equipo de colaboradores, considerando la magnitud del reto que le estaban presentando al director (SEP, 2011).

Durante esta fase de reformas a la educación y buscando que con la capacitación docente se asumiera el discurso que predominaba sobre educar en competencias a los alumnos para mejorar la calidad de la educación, se desplegó una serie de cursos en cascada, es decir, la autoridad superior capacitó a la inferior sobre el sentido de la RIEB y éstos a su vez fueron bajando dicha información culminando con que el supervisor capacitaba al director y éste a sus docentes en los llamados Diplomados RIEB que abarcaron del 2009 al 2012.

La consecuencia de esta forma de capacitar y actualizar a los docentes desembocó en que los maestros de la base no se apropiaron de la esencia de la RIEB ni de los nuevos planes de estudio, no identificaron a qué se refería la nueva gestión educativa ni el sentido de cambiar los términos de educar, enseñar o transmitir por mediar y definitivamente, no se entendió el concepto de competencias como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011, p.29) y más bien se relacionó a una definición de que el término “competencia” se refería a competir.

Recuerdo que de pronto los docentes frente a grupo comenzamos a recibir indicaciones de modificar nuestros planes de clase, hablando de situaciones didácticas, privilegiando estrategias didácticas que desarrollaran las competencias de nuestros alumnos, aunque en realidad no entendíamos muy bien a lo que se referían.

En las reuniones de Consejo Técnico el director recitaba o leía lo que en su capacitación recibió sobre el tema sin propiciar la reflexión sobre nuestra práctica docente ni a nivel escuela y mucho menos sobre la RIEB. Lo mismo ocurría con la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) el cual era una herramienta del nuevo Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) ligado al Programa Escuelas de Calidad (PEC) el cual a nivel local en las escuelas era la concreción de la RIEB. El PETE lo elaboraba el director y lo exponía en las reuniones de Consejo Técnico, no era construido por todos los docentes del plantel como se proponía. De hecho los maestros sólo esperábamos pacientemente a que el director acabara con su exposición para que nos liberara el resto de la sesión para que pudiéramos ordenar nuestros salones de clase.

Las editoriales subieron sus ventas, comercializando materiales en el mercado magisterial sobre la controvertida y poco comprendida temática de enseñanza por competencias, elaborando guías de trabajo, planeaciones y hasta cursos de capacitación docente. Por su lado el sindicato dejó de velar por sus agremiados, convirtiéndose únicamente en un gestor de trámites administrativos y a su vez siendo una plataforma para el ingreso al magisterio u otros beneficios a través de “palancas”.

Derivado de esta situación institucional el supervisor adoptó la línea de mando administrativo y únicamente se limitó a exigir el cumplimiento puntual de las indicaciones institucionales entre ellas la entrega del PETE sin siquiera retroalimentarlo. No se le veía por los planteles y mucho menos en los grupos. Mantenía únicamente el vínculo laboral con la directora y era él quien la capacitaba en esta nueva reforma educativa, pero para el resto del colectivo docente era un desconocido.

En el 2013 las nuevas reformas no solamente se aplicaron por acuerdos sino por ley, se legisló la reforma al Artículo 3° Constitucional con sus tres leyes secundarias: la Ley General de Educación (LGE), la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (LINEE) y se señaló la consecuencia jurídica de no asumirlas. Por esta razón la reforma que más cobró relevancia en el mundo magisterial fue la LGSPD, porque al sentir en riesgo los derechos laborales docentes movió todos los paradigmas magisteriales.

Esta serie de reformas se iniciaron con fundamento en Jomtien en 1990 pero se concretaron después de varias políticas educativas nacionales hasta el 2013, cuando además se consideraron las políticas públicas promovidas por organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial (BM) que señalaba el camino a seguir de países subdesarrollados como México, derivado de los recursos que le aporta para que pueda seguir mejorando el campo educativo (UNESCO, 1990).

El BM ha promulgado para que el país reoriente su educación hacia un modelo neoliberal de acuerdo a un mundo globalizado que ellos llaman sociedades de mercado; maneja

conceptos clave de competencia en términos de productividad, eficacia, ser emprendedor y arriesgado (Lerner, 2009). El ciudadano mexicano que requiere el BM es un hombre flexible capaz de aprender nuevas tareas, para cambiar de oficio o de actividad, de actividades no rentables a rentables, que le facilite la adaptación social en un mundo que se encuentra en constante transformación.

Para ello el BM promueve que los maestros se conviertan en maestros eficaces que tengan buen conocimiento de su materia y amplio repertorio de técnicas de enseñanza, advierte que no se deben reducir las exigencias porque ello lleva al fracaso y destaca la importancia de extender la competencia entre instituciones porque con ello se conduce a premiar el desempeño meritorio, elevar los criterios de excelencia y lleva a un aumento generalizado de la calidad (Lerner, 2009).

En este sentido términos como “capital humano” o “mano de obra” son conceptos que refieren el tipo de sociedad que se aspira en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 (SEGOB, 2013), el cual fue el proyecto de nación que rigió al país y su educación durante el sexenio del Presidente Enrique Peña Nieto.

El PND 2013-2018 formuló una meta nacional denominada “México con educación de calidad”, de donde desprende objetivos, estrategias y líneas de acción para alcanzarla, así como indicadores para darle seguimiento. Con esta meta nacional se busca incrementar la calidad de la educación para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos, contar con capital humano preparado y que todos los estudiantes sean llevados a su mayor potencial.

Por tal razón en su estrategia 3.1.1 determinó establecer un sistema de profesionalización docente que promoviera la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y como antecedente a las leyes secundarias presentaron algunas líneas de acción referente a: Estimular el desarrollo profesional de los maestros, en el marco del Servicio Profesional Docente; robustecer los programas de formación para docentes y directivos; constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) para asesorar y acompañar

a cada plantel educativo de acuerdo a sus necesidades específicas; y mejorar la supervisión escolar reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes.

Una de las derivaciones de las leyes secundarias, en particular la LGSPD, es la publicación del documento denominado Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes, Técnicos Docentes, Directores, Supervisores y Asesor Técnico Pedagógico (PPI); dentro de ese documento se detalla el perfil docente que se requiere para tener un desempeño profesional eficaz y en sus dimensiones promueve el conocimiento y dominio del currículum así como de la gestión; asimismo enfoca la valoración de la participación docente para el funcionamiento eficaz de las escuelas y el reconocimiento profesional de mejora que el propio docente hace de sí mismo (CNSPD, 2015).

A través de los indicadores del PPI se espera que el docente, directivo y supervisor reconozcan que la reflexión de su propia práctica implica el análisis de su desempeño, sus creencias y sus saberes; asimismo que identifiquen que al reflexionar contribuirán para la toma de decisiones en función de mejorar el trabajo cotidiano, vinculando teorías para el análisis de su práctica educativa.

Por otro lado, también refieren que el docente debe valorar el trabajo colaborativo, el Consejo Técnico y el sistema de asesoría y acompañamiento como oportunidades de mejorar su función al permitir analizar la práctica docente y fortalecer el estudio, aprendizaje y desarrollo profesional.

Estas propuestas que pudieran ser nodales para el mejoramiento del desempeño docente derivado de que conozcan claramente los indicadores que le llevan a profesionalizar su práctica a través de la reflexión, se ve eclipsada bajo una amenaza llamada “evaluación del desempeño” porque precisamente los PPI se emitieron para que los profesores estuvieran en conocimiento de los rasgos que debían alcanzar para obtener un puntaje mínimo de suficiente en la primera aplicación de la evaluación de permanencia en noviembre de 2015.

Después de este evento se presentaron inconformidades y emociones como miedo, angustia y frustración en los maestros, puesto que el argumento reiterativo en los colectivos docentes era que se estaban convirtiendo en un número para las autoridades que se traducía en una etiqueta de suficiente o insuficiente sin considerar sus verdaderas capacidades, su antigüedad en la labor docente o simplemente su integridad personal; todo ello desembocó que al cierre del ciclo escolar 2015-2016 se materializara una intensa manifestación magisterial en contra de la Reforma Educativa exigiendo abolir la evaluación docente, presionando con marchas y cierre de planteles durante el mes de junio y julio de 2016 (Wong, A., y Zamudio, I., 2016).

Sin haber resuelto las inconformidades, cerrando el ciclo escolar 2015-2016 y con muchos docentes que aún no estaban familiarizados con el Plan de Estudios 2011, el Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer presentó el Nuevo Modelo Curricular 2017 para aplicarse en el ciclo escolar 2018-2019, anunciando una estrategia de capacitación docente para operarlo (Poy, 2016). Esta estrategia propuesta tenía similitudes con la de décadas anteriores, una capacitación en cascada, siendo el espacio tiempo de actualización docente el correspondiente a las juntas de Consejo Técnico Escolar y como en años pasados a cargo de directores y supervisores.

Sigue habiendo desconocimiento de las reformas del 2013 respecto al Artículo 3° Constitucional y a la Ley General de Educación, lo planteado en la Ley General del Servicio Profesional Docente y los Perfiles, Parámetros e Indicadores que rigen los roles educativos entre los maestros a pesar de que todos estos documentos han sido publicados en las páginas oficiales de la SEP.

La apatía por hablar de estos temas en contraposición con la angustia por la evaluación de desempeño es una realidad actual de los colectivos docentes al igual que el individualismo, la división magisterial, la pérdida de visión educativa y la simulación que caracterizan las comunidades magisteriales, convirtiendo en reto monumental para la supervisión del siglo XXI superar las resistencias, ofrecer una imagen de disposición y asumir como propios los problemas para buscar juntos soluciones.

El nuevo rol del supervisor bajo un modelo técnico pedagógico en su inclusión dentro del SATE fue normado en mayo de 2017 con la publicación de los Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica susceptible de aplicarse hasta el ciclo escolar 2018-2019.

El objetivo central del SATE es mejorar el funcionamiento de las escuelas y de las prácticas profesionales docentes y directivas (CNSPD, 2016), por lo que el supervisor debe resignificar su rol, bajo la función general de apoyo, asesoría y orientación, pero sin dejar de controlar y monitorear lo que ocurre en los planteles y además servir de enlace entre la escuela y las autoridades superiores.

Ante este contexto nacional e internacional, el supervisor del siglo XXI debe “como profesional de la supervisión decidir qué quiere construir” (SEP, 2016) porque ya Irene Solís (2013) señalaba que cualquier reforma difícilmente se puede consolidar mientras los docentes no estemos en conocimiento pleno de lo que se espera de nosotros y concibamos la importancia de nuestro proceder; puesto que la mejora de la calidad educativa ha recaído en hombros de los docentes y se apuesta por su profesionalización, la cual debe ser motivada por los directores en acompañamiento y asesoría de la supervisión, es a partir de ello que los supervisores deben definir qué se espera de ellos.

II.2 Contexto micro de una Zona Escolar de Educación Primaria

He laborado en dos Zonas Escolares a lo largo de este proyecto, primero en la Zona Escolar 419 ubicada en la Alcaldía Venustiano Carranza con una función de Asesor Técnico Pedagógico y actualmente en la Zona Escolar 35 laborando como Supervisora en la Alcaldía Iztapalapa. En ambas zonas se han presentado características similares, pero hay rasgos muy predominantes en Iztapalapa.

Entre los factores comunes que ambas tienen es la cobertura de escuelas primarias públicas de modalidad regular, es decir, cubren turno matutino y vespertino con una duración de la

jornada de cuatro horas y media al día y escuelas de modalidad de tiempo completo que abarcan una jornada escolar de ocho o seis horas al día.

Todas las escuelas atienden prioritariamente niños que viven en las colonias aledañas o que sus padres trabajan en negocios locales, ya que éstos buscan inscribir a sus hijos en escuelas cercanas a sus hogares o trabajos.

Por esta razón es común que en ambas zonas los alumnos sean hijos de vendedores ambulantes que laboran en las inmediaciones del Metro Pantitlán o del Metro Santa Martha respectivamente, o bien, en los paraderos de autobuses de ambos metros, que por las particularidades del oficio son alumnos con alto grado de inasistencias o retardos ya que apoyan a sus padres en la atención del negocio, lo cual propicia rezago académico en los niños y ausencia de padres de familia en las actividades pedagógicas que fomentan las escuelas; a su vez este fenómeno se convierte en argumento recurrente de los docentes para atribuir a las familias y al contexto social los problemas de convivencia y aprendizaje de los niños en vez de asumirlos como falta de mejora de las prácticas pedagógicas que ellos mismos realizan.

Por su lado en la Zona Escolar 35 de Iztapalapa, una característica prevaleciente es la inseguridad que se vive a toda hora ya que a las afueras de las escuelas es común que algunos de los pobladores amedrenten por igual a ciudadanos comunes o maestros robándoles sus celulares o carteras, por lo que los docentes viven con miedo recurrente y procuran no adentrarse en andadores que es la fisiología prevaleciente de la estructura geográfica de las colonias.

También en ocasiones es posible encontrarse con personas narcotizadas o alcoholizadas, sin importar el sexo o la edad, que deambulan por las calles desde temprana hora de la jornada e incluso algunos de ellos son padres de familia de las escuelas que atiende la Zona Escolar.

Todas las escuelas de ambas zonas están encabezadas por un director y en el caso particular de la Zona 35 todas son mujeres. A su vez todas las escuelas cuentan con al menos un

subdirector, un promotor de lectura, todos los maestros de grupo y maestros de educación física.

Una diferencia perceptible en ambas zonas es la matrícula de alumnos que abarca cada escuela, ya que difieren en cuanto a la modalidad y la ubicación geográfica, por ejemplo, la escuela matutina ubicada en Venustiano Carranza que alberga más alumnos consta de 18 grupos con 534 alumnos en total y la de menor matrícula tiene 15 grupos con 374 alumnos, mientras que en Iztapalapa la escuela matutina sólo alcanza 14 grupos y una totalidad de 358 alumnos. Por otro lado, las escuelas de tiempo completo que tradicionalmente reúnen mayor número de matrícula, en Iztapalapa la escuela con mayor población sólo es de 16 grupos con una totalidad de 453 alumnos y la de menor población tiene 11 grupos con 260 alumnos.

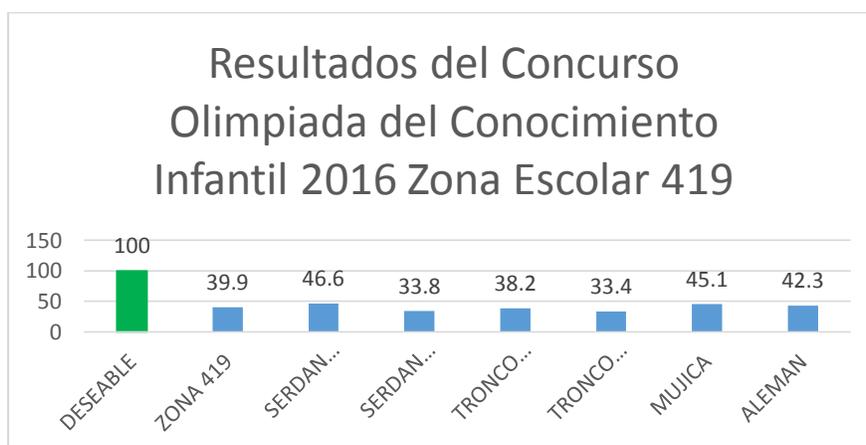
La diferencia es más marcada en el turno vespertino ya que en Venustiano Carranza, la escuela con mayor matrícula tenía 15 grupos con 273 alumnos y la de menor matrícula tenía 6 grupos con una totalidad de 116 alumnos, mientras que en Iztapalapa, la única escuela vespertina cuenta con 6 grupos y sólo hay 76 alumnos matriculados aunque la asistencia real diaria es de aproximadamente la mitad. Por tal motivo en Iztapalapa se están cerrando escuelas vespertinas con mayor celeridad porque los padres de familia ya no están solicitando inscripción en ellas, los maestros y directores se muestran preocupados por esta situación ya que temen que les impacte en su situación laboral quedándose sin empleo o reubicados en lugares lejanos a su domicilio.

Por otro lado, al respecto de la aceptación y confianza de las escuelas o de los directores en el supervisor en las dos zonas difieren ya que en dos planteles vespertinos de la Zona Escolar 419 miraban con recelo el rol de la supervisora y de la Zona Escolar, cuestionando y debatiendo cada propuesta o requerimiento que se les hacía, el resto de las directoras mantenían una relación cordial con la Zona y la supervisora pero evitaban en sus posibilidades comunicarse con los asesores técnico pedagógicos (ATP). Por el contrario, las escuelas de la Zona 35 buscan constantemente el apoyo y asesoría de la Supervisión ya sea de sus ATP o de la propia supervisora.

Al respecto de los colectivos docentes los rasgos principales que caracterizan a ambas Zonas Escolares abarcan aspectos como interacciones difíciles entre docentes-docentes y docentes-autoridades, prácticas pedagógicas infructuosas y bajos resultados de desempeño.

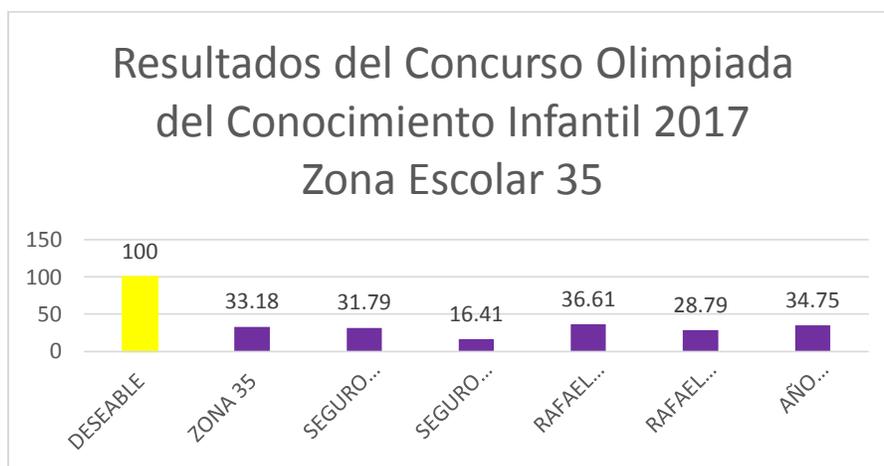
Al respecto de este último rasgo podemos observar el comparativo de las siguientes gráficas de resultados del concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI) 2016¹ y 2017 de las dos Zonas donde he laborado (Ver figuras 1 y 2).

Figura 1. Porcentajes alcanzados en las escuelas de la Z.E. 419 del concurso OCI 2016.



(Creación propia, 2016)

Figura 2. Porcentajes alcanzados en las escuelas de la Z.E. 35 del concurso OCI 2017.



(Creación propia, 2017)

¹ El examen del concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI), consiste en un instrumento de evaluación con 60 reactivos de opción múltiple que abarcan los contenidos de sexto grado de las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, historia y formación cívica y ética con base en el Plan y Programas 2011 para educación primaria, el cual fue elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y se aplica en un solo día a los alumnos de sexto grado. El resultado deseable es que de los 60 reactivos se generen 60 puntos, es decir un acierto por cada pregunta, en donde los 60 aciertos equivalen al 100% de lo deseable.

Como se puede observar en ambas zonas los resultados están por debajo de la media de lo deseable, pero la Zona 35 y sus escuelas presentan resultados más bajos que la Zona 419. A su vez se puede inferir que incluso las escuelas vespertinas de la Zona 419 que son las de menor porcentaje en su zona, superan o igualan a algunas matutinas o de tiempo completo de la Zona 35. Asimismo, se vuelve a percibir los mínimos resultados obtenidos por las escuelas vespertinas en comparación con el resto de sus respectivas zonas.

Aunque estos datos generan una preocupación académica para la zona escolar, no es la preocupación temática del presente proyecto ya que sólo pretendo dejar precedente de la preocupación y compromiso que debieran tener los colectivos docentes por los bajos resultados obtenidos y en este sentido es importante señalar la reacción diferente de los directores y subdirectores de las escuelas de las zonas a que hago referencia cuando se les presentaron los resultados del concurso OCI.

Durante la revisión de resultados del concurso OCI 2016 que tradicionalmente se suele hacer en las zonas escolares, cuando me encontraba laborando en la Zona 419 la reacción de la supervisora, ATP de zona, directores y docentes fue que desvinculamos nuestra práctica de los resultados de los alumnos y por grado de jerarquía se atribuyeron la responsabilidad a otro, es decir, la supervisora responsabilizó a los directores y docentes de grupo, los directores a sus profesores y los profesores a los padres de familia y aunque los resultados representaron para la zona escolar una preocupación en relación con las prácticas pedagógicas al interior de los planteles, únicamente la supervisora invitó a los directores a mejorar y a realizar las visitas de seguimiento a sus docentes en grupo; por su lado los directores manifestaron su compromiso para mejorar los resultados y quedó a criterio propio lo que cada uno de ellos realizaría, no se realizó un análisis de las posibles causas de los bajos resultados y en consecuencia no se generó un plan de mejora, por lo que con el paso del tiempo todo quedó en el olvido.

Al siguiente año ya en funciones de supervisora en la Zona Escolar 35, percibí una reacción parcialmente diferente de los directores y docentes ya que se mostraron apenados y tristes por el desempeño alcanzado y aunque también fincaron responsabilidad en el contexto de

los alumnos y los padres de familia, de igual forma se tornaron preocupados por no haber logrado mejores resultados. No obstante, las cargas de trabajo y la priorización de otras actividades al igual que en la zona 419 impidieron generar un plan de mejora y también estos resultados quedaron en el olvido.

Por otro lado, en referencia a las interacciones difíciles entre docentes-docentes y docentes-directivos, se ha desfavorecido el clima escolar e impedido el trabajo colaborativo en ambas zonas, por ejemplo en la zona escolar 419 se presentaron conflictos de convivencia entre docentes de las escuelas “Carmen Serdán” matutina y vespertina, con los directores de las mismas. Comenzaron a atacarse verbalmente de manera constante, acusando a docentes de desvíos de fondos y manipulando a padres de familia para difamar a otros maestros, dentro del plantel y en redes sociales; cuando la supervisora no logró conciliar las partes involucradas en los conflictos, generó molestia en los docentes y la acusaron de ser parcial, lo cual no favoreció la resolución del problema y se agravó, de tal forma que la supervisora decidió mejor jubilarse y el director del turno matutino solicitó cambio de centro de trabajo.

Por su lado en la escuela “Año Internacional del Niño” de la Zona Escolar 35, se presentaron ataques entre grupos de docentes al interior del plantel a raíz de diferencias personales o incluso laborales que han impedido una comunicación asertiva y un trabajo colaborativo. Se han dado ataques verbales entre ellos y también con padres de familia, además los maestros han manipulado a padres en contra de otros docentes y de un director anterior. Este último había contenido la situación por cerca de tres años, pero al ser blanco de ataques por no poder conciliar y manejar la situación favorablemente, los docentes y padres de familia exigieron su salida. Al cierre del ciclo escolar 2016- 2017 el director fue removido de su puesto para evitar que la situación creciera y el supervisor a cargo había solicitado su cambio cinco meses antes.

En estas escuelas la convivencia docente se ha visto mermada y el acompañamiento del supervisor regularmente es desdeñado, por lo que el principal enlace con los maestros es el director que a su vez está en constante incertidumbre de la reacción que el colectivo docente tendrá a sus propuestas o sugerencias.

En estas escuelas es común que los maestros presuman de prácticas didácticas efectivas, pero los resultados de desempeño dicen lo contrario y ante este panorama responsabilizan a padres de familia, autoridades o el mismo contexto escolar. También coinciden en el discurso de que antiguamente fueron escuelas reconocidas y demandadas por la comunidad ya que tenían alta matrícula y resultados académicos mayores que las escuelas cercanas, no obstante, aunque los colectivos están fracturados, efectivamente son escuelas solicitadas por la comunidad y los resultados de desempeño siguen siendo de los más altos con respecto a las escuelas de su propia zona escolar.

Por tal razón pedirles a estos maestros que profesionalicen su labor o propiciar la reflexión sobre su práctica docente es prácticamente imposible ya que no creen que haya necesidad de mejorar, señalan que el problema no radica en ellos, sino en el contexto o las instituciones.

Aunque los colectivos del resto de las escuelas no son igual a estas dos, sí prevalecen actitudes apáticas y renuentes a participar en procesos reflexivos que favorezcan sus prácticas, tal es el caso de que en las reuniones de Consejo Técnico Escolar no se abordan análisis de situaciones que obstaculicen el aprendizaje para definir propuestas de mejora a nivel grupal o escolar, se retoman temas establecidos en guías de trabajo que las autoridades promueven para estas reuniones pero que no les son significativas ni les implica relevancia en sus prácticas docentes pero son más fáciles de llevar, lo cual he testificado al permanecer como observadora primeramente en mi rol de ATP en la Zona 419 y posteriormente como supervisora en la Zona 35.

Por otro lado, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) que desde el 2010 se instauró en las escuelas de educación básica a través del Programa Escuelas de Calidad fue un modelo que dividió a la gestión escolar en cuatro dimensiones para facilitar la categorización de las acciones que se realizan: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y participación social comunitaria (SEP, 2009).

La dimensión pedagógica curricular y la organizativa manejan estándares que en la práctica los docentes y directivos deben atender, uno de ellos es “el compromiso de enseñar” que se traduce en la profesionalización y la responsabilidad del maestro y se relaciona con el cumplimiento de la normatividad, asumir y aceptar resultados obtenidos tanto individual como colectivamente y es resultado de la asesoría y acompañamiento directivo (SEP, 2010).

Para facilitar el cumplimiento del estándar anterior referente a la dimensión organizativa y a la asesoría y acompañamiento directivo, se encuentran otros dos que abonan para el éxito del mismo los cuales son “liderazgo efectivo” y “clima de confianza”, éstos demandan una ardua e impactante labor directiva para propiciar que las comunidades escolares reflexionen colectivamente sobre la importancia del aprendizaje (SEP, 2010).

Finalmente la dimensión pedagógica curricular con el estándar “fomento al perfeccionamiento pedagógico” remata el reto del director y del supervisor para asesorar y acompañar, cuando promueve que se actualice permanentemente a los maestros para apoyarlos en su desempeño pedagógico, promoviendo procesos de formación entre pares que garanticen la transformación de las prácticas docentes (SEP, 2010).

Ante esta aspiración del MGEE la realidad no siempre se apega al deber ser, ya que en la Zona 419 de los seis directores tres procuraban fortalecer la dimensión pedagógica curricular pero exclusivamente los estándares que refieren el trabajo con los alumnos no con los docentes; por otro lado, los otros tres directores privilegiaban aspectos administrativos o de participación social comunitaria sobre los organizativos o pedagógicos.

La Zona Escolar 35 actualmente se conforma por cuatro escuelas y tres directoras, distribuidas de la siguiente manera: Directora Mirna encabeza la Escuela Primaria “El Seguro del Maestro” tiempo completo, la directora María Cecilia tiene a su cargo las Escuelas Primarias “Profr. Rafael López” matutina y vespertina y la profra. Elsa encabeza la Escuela Primaria “Año Internacional del Niño” tiempo completo.

Las profesoras Mirna y Cecilia son de formación normalista, pero aunque tienen más de 20 años de servicio docente, sólo la profesora Cecilia rebasa la década con su experiencia como directora. La profesora Mirna tiene sólo tres años de experiencia en la Dirección y la profesora Elsa tiene seis como directora y ocho de antigüedad en el servicio docente.

Con respecto a las dimensiones del MGEE que priorizan las directoras de la Zona 35, en las directoras Cecilia y Mirna prevalece la dimensión administrativa, la directora Elsa intenta priorizar la organizativa, pero es demasiada la demanda de atención de padres de familia que termina privilegiando la dimensión de participación social comunitaria, esto por razón del clima complicado que se vive en la Escuela “Año internacional del Niño” al que hacía referencia en párrafos anteriores.

No obstante, las tres muestran disposición y apertura hacia la asesoría y acompañamiento que brinda la supervisión, retroalimentando las observaciones y retomando lo que les es útil para mejorar su práctica, intentan mejorar en su dimensión organizativa y priorizar la pedagógica curricular.

En mi función de supervisora intento darle mayor auge a la dimensión pedagógica curricular, sin embargo las demandas administrativas de la Dirección Regional a la que pertenezco son muchas por lo que dicha dimensión es a la que la Zona Escolar 35 le da más peso.

En ambas zonas escolares es recurrente escuchar a los maestros mencionar que se sienten oprimidos por políticas públicas establecidas en la reforma a las leyes del 2013, mayormente por la Ley del Servicio Profesional Docente que los hace sentir amenazados y temerosos de su estabilidad laboral con un apelativo de suficiente o insuficiente que la autoridad les da, por lo que prefieren simular ante las indicaciones de las autoridades y decirles lo que quieren escuchar.

En la Zona Escolar 35 principalmente, lo que hoy a un docente le está generando un aprendizaje significativo es que si desea seguir gozando de la seguridad laboral debe

cumplir con los requerimientos de la autoridad y no darle elementos que lo coloquen en desventaja, por ello acatan instrucciones que no les generan conflicto llegando incluso a adoptar una actitud cuando hay autoridades presentes y una diferente cuando se van.

De acuerdo a Monereo (2010) dos de los factores que los docentes manifiestan como resistencia al cambio tiene que ver con los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad y la propia cultura de las instituciones educativas, de ahí que se puede categorizar como aquellos que se derivan de cambiar prácticas que están bajo control para adoptar otras inciertas, susceptibles del éxito pero también del fracaso, la crítica o el rechazo y que además al adoptarlas propicia un protagonismo atrayente a la censura de los compañeros y hasta de los padres de familia; en consecuencia el maestro se niega a cambiar sus prácticas y gestión aunque reconozca que los resultados no están siendo favorables para evitar vulneralizarse ante los demás.

Esto que existe en el gremio magisterial imposibilita la profesionalización de la práctica docente si los docentes no están dispuestos a innovar sus labor por temor a que en esta transición se encuentren vulnerados ante la política educativa y lo que es peor ante sus propios compañeros de trabajo, siendo estos los mismos docentes frente a grupo, directores o supervisores.

De ahí que otro de los factores en donde los docentes y directivos presentan resistencia al cambio Monereo (2010) es en relación con las frágiles e insuficientes competencias y estrategias gestivas que dominan, lo cual además difícilmente aceptan ante la figura jerárquica superior porque en el deber ser tienen que apropiarse de una gama de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que no siempre consolidan y por lo tanto evitan aceptar para sí mismo y en el caso de los directores para la Zona Escolar, un estado de duda o incertidumbre, que lejos de ayudarlos a salir avantes de su función, les imposibilita trascender al estado de búsqueda (Dewey, 1989), porque además no solamente no aceptan que requieren actualizarse, sino que no buscan por sí mismos esa actualización.

El estado de duda según Dewey (1989) es el que origina el pensamiento reflexivo y si no es aceptado por el director se está limitando para la transición a este pensamiento, porque no está considerando los problemas como una oportunidad para avanzar a un estado de búsqueda, negándose a realizar una pausa que les permita identificar una solución.

Los docentes y directivos no toman en serio los temas o conflictos con todas sus consecuencias, no les dan vuelta y “buscan aclarar la obscuridad” (Dewey, 1989, p. 56), por lo que no están desarrollando un pensamiento reflexivo, en vista de que en las escuelas se siguen presentando ambientes plagados de simulación, tratando de reflejar únicamente conductas socialmente aceptadas, con base en discursos contenidos en documentos institucionales.

Las autoridades educativas indican reflexionar durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar con base en guías de trabajo presumiblemente opcionales, pero de las que después solicitan rendir cuentas. Éstas priorizan el llenado de formatos como evidencias de la sesión y están programadas para realizarse solamente un día al final de cada mes. Las guías se siguen al pie de la letra en las escuelas pero no logran la reflexión porque estas reuniones no cuentan con el tiempo suficiente para un trabajo reflexivo que abarque todas las dimensiones de gestión escolar y desemboque en la preocupación que involucra el compromiso docente por los aprendizajes de sus alumnos, por lo que es más sencillo llenar formatos requeridos en las guías y sobre ello tratan las juntas.

Además estas reuniones de Consejo Técnico son un espacio que deja fuera la pedagogía, porque únicamente se presenta un discurso plagado de acusaciones o simulaciones, en donde no figura el trabajo colaborativo ni se promueve, por el contrario, prevalece un discurso vertical en donde el director toma la voz y dictamina los pasos a seguir, aún a pesar de que perciba que sus colegiados no comparten sus opiniones, pero ni el docente argumenta nada ni el director pide opinión.

Por otro lado, no existen otros espacios de tiempo para que los directores, junto con sus colectivos docentes, realicen un trabajo reflexivo sobre su práctica o de actualización, en

todo caso tanto docentes como directores deben brindar tiempo personal para fortalecer su formación docente y no todos están dispuestos a darlo.

Esto implica un gran reto para la supervisión y a su vez para los directores, porque deben identificar espacios, tiempos y estrategias que les permitan promover un pensamiento reflexivo propio y colectivo que profesionalice la práctica docente.

Además las orientaciones que realice el supervisor y director deben propiciar una reflexión propia, para que cuando las acciones choquen con obstáculos, trabajando para si mismos, los docentes generen su autoformación, aquella que no está determinada por la autoridad como un mecanismo de control, sino que es autoiniciada por ellos mismos, por un deseo de profesionalizar su labor (Perrenoud, 2004).

Ante esto Monereo (2010) señala como otros obstáculos que explican la resistencia del docente al cambio aquellos de índole personal-emocional, relativos a las competencias profesionales y factores de naturaleza institucional, por lo tanto habrá que considerar el grado de estabilidad laboral y emocional con que cuentan los directores de las escuelas primarias de la Zona y a su vez del trabajo colaborativo del colectivo con el que interactúan, sus metas, las necesidades de los alumnos, la falta de ambientes favorables para el aprendizaje, la intervención de padres de familia negativos o peligrosos, la organización del tiempo, entre muchos otros factores que se vivencian a diario en las jornadas académicas que dan vida a un plantel.

II.3 Desarrollo del diagnóstico

La teoría del diagnóstico en contextos profesionales se desarrolló inicialmente a partir de las investigaciones de Ginzberg y otros (1951), Super (1957) y Jordaan (1963), para Herr y Cramer (1996) la finalidad del mismo es desarrollar en las personas determinadas competencias en la toma de decisiones profesionales para prepararlas hacia la carrera profesional más que sólo atender a las exigencias concretas del ámbito laboral (Sobrado (Sobrado, 2005).

En vista de que investigaciones efectuadas por Hoyt (1995), Pereira (1995), Rodríguez Moreno (1995, 1999), Figuera (1996), etc., (en Sobrado, 2005), sobre los procesos de transición profesional, evidenciaron que personas diferentes con circunstancias y oportunidades similares conseguían niveles distintos de éxito laboral debido a factores individuales y muchas de ellas a causa de la exploración profesional como un elemento básico en el desarrollo profesional.

El diagnóstico escolar de la Zona 35 abarca demasiadas situaciones que confluyen en las escuelas, pero considerando las similitudes y preponderancia de las preocupaciones para enfrentar el reto de profesionalizar a los docentes iniciando por los directores y los supervisores, se consideró como primera variable al proceso de asesoría y acompañamiento como parte de los PPI para supervisores de educación primaria en su segunda dimensión que señala el proceso de Asesoría y Acompañamiento como una de las principales responsabilidades y acciones de la supervisión escolar para coordinar y operar el sistema (CSEP, 2016).

Asesorar a colectivos docentes requiere de habilidades y características específicas que tienen que ver con un liderazgo efectivo que permita que los directores y docentes se sumen a la misión y visión educativa, en este sentido el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) señala al liderazgo educativo como determinante para el aseguramiento de propósitos fundamentales de la calidad educativa y puntualiza que:

“implica desarrollar una serie de capacidades y habilidades, como analizar las interrelaciones existentes dentro de un sistema, entender los problemas de forma no lineal y ver las relaciones causa-efecto a lo largo del tiempo; trabajar en equipo y desarrollar procesos para elaborar visiones compartidas; aprender de la experiencia y de los errores; cuestionar supuestos y certidumbres; desarrollar la creatividad y mecanismos para la transferencia y difusión del conocimiento; así como generar una memoria organizacional, entre otras.

También requiere de una serie de atributos y cualidades como la anticipación, la proyección, la concertación, la animación, la empatía y la asertividad, aunque para

ello no existe una formación específica establecida, son cualidades que se conforman con la experiencia en el campo, se obtienen en procesos formativos personales y de desarrollo profesional” (SEP, 2009, p. 58)

Por tal razón, un plan de asesoría y acompañamiento debe fortalecer dichos aspectos en los directores y la supervisora en función de actualizarse en conocimientos teóricos, metodológicos, procedimentales y normativos, y desarrollar habilidades y características específicas que tienen que ver con ser un líder eficaz, lo que permita que directores y docentes se sumen a la misión y visión educativa.

La tercera dimensión del PPI (CSEP, 2016) demanda que el supervisor y los directores se reconozcan como profesionales que mejoran continuamente con disposición para el estudio, es por ello que debe definirse el grado de compromiso e interés que tienen estas dos figuras educativas por profesionalizar su labor; asimismo deben desarrollar un alto grado de conocimiento y convicción de los principios legales y éticos, inherentes a su función y al trabajo educativo para asegurar una educación de calidad, lo cual versa en la cuarta dimensión de los mencionados PPI.

Por lo tanto se debe aspirar a que estos dos actores educativos reconozcan que la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional contribuye a mejorar el desempeño de la función y a su vez influye en la toma de decisiones para generar condiciones que fortalezcan la calidad del servicio educativo que brindan a través de asumir responsabilidades y tomar decisiones en favor de los estudiantes.

Una actitud reflexiva es el punto de partida para aceptar y reconocer que hay áreas personales y/o profesionales que se deben mejorar, por lo cual es necesario identificar el nivel de aceptación que tienen los directores y el supervisor de asumirse como docentes profesionales reflexivos.

Por tal razón las variables e indicadores que orientaron el presente diagnóstico se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables e indicadores del diagnóstico

VARIABLES	INDICADORES
Profesionalización docente	Reflexión de la práctica docente, actualización docente y compromiso de enseñar.
Asesoría y acompañamiento	Liderazgo efectivo, clima de confianza y compromiso de enseñar.

(Creación propia, 2018)

Este proyecto se construye a raíz de la necesidad de identificar una respuesta, el cómo lograr convencer a los profesores de las escuelas a mi cargo en la Supervisión de Educación Primaria N° 35, de la gran responsabilidad educativa que tienen hoy en sus manos y comprometerlos a realizarla, haciéndoles sentir lo importante que es su papel en el desarrollo y formación de un niño, sobre todo cuando está siendo vejado por una sociedad caótica y violenta; pero en mi calidad de supervisora me es necesario reconocer que no puedo convencer a los maestros de forma directa, hay un intermediario que encabeza estos colectivos docentes que es el director.

Las situaciones a las que se tiene que enfrentar un director para llegar a este convencimiento y lograr propiciar la profesionalización docente, es una de tantas funciones que debe realizar en su gestión escolar, por lo que es de suma importancia identificar la manera apropiada en qué debe ser asesorado y acompañado por el supervisor.

Un diagnóstico escolar se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas, la cual debe ser analizada, interpretada y valorada, a modo de síntesis y estimación (Sanz y Sobrado, 1998 en Sobrado 2005).

Hay diversos modelos que ayudan a la conformación de un diagnóstico escolar, por tal razón el modelo de resolución de problemas basado en las investigaciones de Kaufman (1982, 1988) es el que se utiliza para este proyecto, debido a que se fundamenta en el

análisis de las discrepancias entendidas como diferencias entre lo real y lo ideal (Sobrado, 2005).

La finalidad de este modelo es explorar los problemas principales percibidos por los destinatarios de la acción diagnóstica, en este caso las directoras y supervisora de la Zona Escolar 35, para que las intervenciones siguientes se orienten principalmente a proveer estrategias que posibiliten su resolución.

Bajo este modelo se deben determinar las necesidades a partir del diagnóstico educativo en donde los participantes son a su vez los realizadores y destinatarios, partiendo de las discrepancias entre lo que es y lo que debería ser.

El modelo de resolución de problemas basado en las investigaciones de Kaufman (1982, 1988) (en Sobrado, 2005) que se utilizó para este proyecto, presenta siete fases, por lo que el diagnóstico educativo se desarrolló de la siguiente manera:

1. Toma de decisiones para la aplicación en una organización social determinada.

Después de revisar el amplio panorama que abarca la jurisdicción de las supervisiones escolares se decidió utilizar el diagnóstico en función de la actuación de directoras y supervisora de la Zona Escolar 35, como los principales actores educativos en este proyecto de intervención, no sin antes considerar los datos duros que arrojaron los instrumentos diagnósticos aplicados a profesores y alumnos.

2. Identificación de síntomas de problemas.

Para esta identificación en un primer momento realicé una reflexión sistemática de mi propia práctica profesional para centrar las preocupaciones educativas prevalecientes y partir de ello para comparar mi propia experiencia y preocupaciones con las de los otros docentes que se concentraban en las escuelas primarias de las Zonas Escolares donde he laborado. Posteriormente realicé observaciones de los colectivos docentes, incluyendo a sus directores de las Zonas Escolares 419 y 35 en eventos donde se pudiera confrontar el ser con el deber ser, en su mayoría durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar. También

reflexioné sobre mi propia actuación en dichos eventos. Se aplicaron encuestas a docentes y directores de la Zona Escolar 419 para obtener datos duros de la realidad imperante en los planteles.

En vista de que durante este periodo de identificación transite de una Zona Escolar en la delegación Venustiano Carranza a otra en la delegación Iztapalapa, e incluso cambié mi función de Asesor Técnico Pedagógico a Supervisora respectivamente, tuve que hacer un comparativo de la realidad observada en la supervisión anterior en contraposición con la nueva y ante los resultados de este comparativo decidí hacer una sesión de lluvia de ideas para que entre todos los directores y personal de la nueva zona escolar pudiéramos identificar los síntomas de los problemas reinantes en esos establecimientos escolares.

Finalmente concluí con la aplicación de cuestionarios sobre el clima escolar que respondieron los docentes, directivos y una muestra de alumnos de la Zona Escolar 35 y cuestionarios a directoras de la misma Zona sobre las funciones del supervisor, lo cual arrojó mayor claridad a esta fase.

3. Determinación del ámbito de aplicación en la organización elegida.

Tomando elementos de la RIEB para determinar las necesidades y acotar el ámbito de aplicación, se retomaron los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) que debían cumplir en sus roles las directoras y supervisora en correlación con los componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) lo cual permitiera contrastar la mirada del ser con el deber ser.

4. Identificar los recursos y procedimientos del diagnóstico de necesidades, seleccionar los idóneos y lograr la participación de los interesados en dicha aplicación.

En un primer momento fue necesario instrumentar un diario del profesor, en el cual fui recabando las observaciones de los colectivos docentes y sus directores en la Zona Escolar 419. No obstante, quise recabar datos duros de los colectivos docentes y directores al respecto de la reflexión de la práctica docente que realizaban por lo que instrumenté una encuesta mediante el uso de un cuestionario (Anexo A), a una muestra de la población de

análisis de la Zona 419 y a su vez identifiqué las necesidades preponderantes en las escuelas. También apliqué un cuestionario con preguntas abiertas a los directores de la Zona 35 para conocer el grado de dominio o conocimiento que tenían del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) (Anexo B). Por otro lado, adapté los cuestionarios sobre clima escolar y las funciones del supervisor utilizados en el Diplomado *Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos* (SEP, 2016), para aplicar a docentes, directoras y supervisora y contrastar las opiniones en la Zona 35 (Anexo C) e identificar su sentir sobre el clima prevaleciente en los planteles y la Zona. Finalmente apliqué un cuestionario a directoras sobre las funciones de la supervisión para conocer su impresión de la relación laboral que prevalecía entre ellas y la supervisora (Anexo D).

La participación en la resolución de los cuestionarios o encuestas por parte de los directores no implicó problema ya que lo percibieron como un requerimiento más de la Zona, aunque se les aclaraba el motivo de los mismos, sin embargo, la participación de los docentes era renuente por su falta de aceptación a lo que consideran trabajo extra que no fuera obligado institucionalmente.

5. Determinar las condiciones existentes y las requeridas.

A partir de los resultados de la encuesta con base en el cuestionario del Anexo A, se realizó un análisis de cada respuesta, tabulando la información y realizando un análisis estadístico a través de gráficas de barras (Anexo E). Posteriormente se realizó un cruce de información para confrontar los resultados de la encuesta con las observaciones asentadas periódicamente en el diario del docente y con los resultados de los cuestionarios sobre el MGEE. A su vez se graficaron los datos resultantes de las impresiones sobre clima escolar de docentes, directoras y supervisora para su análisis (Anexo F). Después de la aplicación de cuestionarios a las directoras sobre las funciones que realiza la supervisora, así como una autoevaluación con base en las funciones específicas de la supervisión escolar, se realizó un semáforo en donde en color rojo se observaron áreas de oportunidad para fortalecer, en amarillo las que se requería mejorar un poco y en verde las que estaban realizándose adecuadamente (Anexo G). Finalmente, retomando toda la información obtenida en los instrumentos de diagnóstico, se hizo un comparativo del deber ser en las

cinco dimensiones de actuación del supervisor y de los directores con base en el documento Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica Primaria, y con base en los componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica para ubicar discrepancias y determinar las condiciones existentes y las requeridas.

6. Asignar prioridades entre las discrepancias y elegir aquéllas que determinarían un plan de intervención para la resolución de problemas.

Una vez delimitadas las necesidades se procedió al planteamiento del problema para iniciar un diseño de intervención que subsanara las preocupaciones de directoras y supervisora de la Zona Escolar 35 ofreciendo respuestas tentativas al problema planteado como una propuesta que será puesta a prueba para que consolide “el eslabón entre la teoría y la investigación que lleva al descubrimiento de nuevas aportaciones al saber” (Goode, W. 1990 en Münch, 2009, p. 83).

7. Garantizar que el proceso de diagnóstico de necesidades sea un sistema constante.

Se ubicó dentro del diseño de intervención una evaluación inicial y procesual la cual permitiera a lo largo de la intervención una constante revisión de resultados y corregir los procesos de intervención en caso necesario oportunamente con la única intención de alcanzar los objetivos planteados.

Durante la aplicación de las encuestas a docentes y directores de la Zona 419 (Anexo A) se presentó una situación imprevista: en vista de que se aplicarían al cierre del ciclo escolar 2015-2016 se buscó el momento propicio para evitar generar resistencia en ellos por considerarlo una carga administrativa aunada a todos los trámites requeridos que se les solicitan para los cierres de ciclo, no obstante las condiciones no fueron las esperadas en virtud del cierre de las escuelas por padres de familia en apoyo a los movimientos magisteriales que se suscitaban en esas fechas, por lo que el instrumento generó molestia en algunos docentes por tener que realizar un trámite más.

El instrumento se distribuyó en las escuelas y fueron ocho docentes y tres directores los que respondieron los cuestionarios, sumando un total de once, por lo tanto, el análisis estadístico y descriptivo de la información no discriminó a directores de docentes y se analizaron las respuestas por igual.

El análisis de la encuesta se categorizó en cuatro rubros, el primero referente al pensamiento reflexivo que demostraban los docentes al responder ciertas preguntas. Para esta categoría se plantearon dos reactivos referentes a la valoración de su labor docente y a los momentos en que realizaban un balance de la misma. En ambas preguntas los docentes trataron de reflejar una conducta socialmente aceptada, asentando respuestas basadas en un discurso institucional como “la reflexión debe ser constante”, emitiendo respuestas optimistas sobre su práctica y únicamente dos identificaron áreas de oportunidad.

La segunda categoría fue referente a la práctica profesional reflexiva, en donde se plantearon tres reactivos cuestionándolos sobre las causas de los problemas de convivencia y aprendizaje, de las opiniones negativas de los padres al respecto del trabajo en las escuelas y lo que esperaban mejorar para el siguiente ciclo. Los resultados fueron que los docentes no se percibieron como parte del problema y culparon al contexto familiar, social, nacional y al propio sistema educativo. No obstante, las aspiraciones del siguiente ciclo escolar fueron variadas y propositivas.

La tercera categoría fue referente a los factores que limitan la práctica profesional reflexiva y se presentaron tres reactivos en los que solicitaba propuestas de mejora escolar para el colectivo docente, sobre la resolución de conflictos en el plantel y sobre sus necesidades de formación, esperando que al contestar los docentes señalaran obstáculos para dichas propuestas, pero hubo sesgo en la información porque no estructuré adecuadamente las preguntas y sólo se obtuvieron discursos socialmente aceptados dentro del sistema educativo.

La última categoría fue referente al rol del director como promotor de prácticas profesionales reflexivas y para ello se plantearon dos reactivos referentes a la funcionalidad

y desarrollo de las reuniones de CTE en vista de que el director debe planificar el ambiente de reflexión para propiciar las prácticas profesionales reflexivas. Los resultados arrojados fueron que los maestros reprodujeron el discurso institucional que figura en los lineamientos para las reuniones de CTE o en las guías de trabajo que envían las autoridades superiores, cumplimentando con ello requerimientos institucionales, sin embargo, también hubo respuestas que siguen considerando ese espacio como un tiempo para organizar los eventos escolares, por lo que no se infirió que visualizaran este espacio como un detonador de prácticas reflexivas.

Con referencia al cuestionario sobre el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (Anexo B) sólo dos directores de la Zona 35 lo contestaron, uno de manera textual como aparece en el documento institucional sin utilizar palabras propias y la otra directora asentando respuestas sobre el desconocimiento que tenía de lo que ahí se planteaba. En ese momento figuraban cuatro directores en la Zona, por lo que las otras dos directoras no contestaron el cuestionario a pesar de que se les requirió en varias ocasiones.

No obstante en tiempo posterior, se realizó un ejercicio de lluvia de ideas obteniendo puntos de vista de directores de la Zona 35 al respecto de los síntomas reales de los problemas que aquejaban las escuelas de la zona (Anexo H), de lo cual se obtuvo que el problema considerado como principal es la falta de profesionalización docente y directiva ya que hay problemas causa-externos al docente que lo generan como la falta de claridad en los roles, el desconocimiento de normas y/o la falta de organización equitativa en las escuelas y por otro lado, también puede haber causas internas al docente como la falta de motivación, una actitud negativa y/o la falta de manejo emocional.

De este problema considerado como principal se concluyó que se derivan problemas consecuencia que usualmente son los que se atendemos en las Rutas de Mejora y desviamos la atención de lo que realmente lacera a las escuelas y sus comunidades escolares.

En referencia a los resultados de los cuestionarios sobre clima escolar aplicados en la Zona 35 a docentes (Anexo C) figuró un indicador que destaco referente a que en tres de las

cuatro escuelas que abarca la zona, a varios profesores les fueron indiferentes situaciones que ponen en riesgo el clima escolar favorable para el aprendizaje e incluso a los mismo estudiantes, por ejemplo, les fue indiferente los comportamientos intimidatorios entre alumnos durante sus clases, que las relaciones entre ellos no fueran buenas, los conflictos que se generaban en el salón de clases, que no hubiera cooperación, que hubiera alumnos agresivos que no aceptaba las normas de convivencia o que su relación con sus alumnos no fuera satisfactoria.

También es importante mencionar que algunos de esos maestros no se sentían valorados por las autoridades escolares e incluso en la escuela “Año Internacional del Niño” tampoco sentían que la dirección ni sus compañeros de la escuela los valoraban.

Por su lado los directores manifestaron que en sus escuelas prevalecía un clima de confianza y participación regular y señalaron que había docentes agresivos e intimidatorios que no respetaban normas de convivencia.

Se observó que los directores se sentían más valorados que los docentes al respecto de los profesores, sus colegas y la supervisión, aunque no al 100%. Donde disminuyó significativamente el porcentaje afirmativo es en cuanto a la valoración que sentían por parte de las autoridades escolares.

Como supervisora también me pareció necesario autoevaluar mi percepción del clima escolar imperante en la zona y definí que predominaba la competencia sobre la cooperación y que había docentes que intimidan a otros, no obstante, en general las relaciones de convivencia y participación eran buenas; de igual forma no me sentí valorada por mis autoridades ni compañeros supervisores, pero sí por los directores.

Con respecto a la valoración sobre las funciones del supervisor las directoras de la Zona 35 consideraron que la supervisora realizaba mayores funciones de enlace entre autoridades, instituciones y entre las propias escuelas, pero consideraban que requería fortalecer el apoyo, asesoría y orientación sobre la construcción de un clima organizativo adecuado para

el aprendizaje, asuntos técnico profesionales en los que se requería apoyo y allegarles recursos técnicos profesionales.

Posteriormente a la obtención de estos resultados se hizo un cruce de información con las observaciones a los colectivos docentes y su director, para elaborar un comparativo del deber ser en las cinco dimensiones de actuación del supervisor y de los directores con base en el documento Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica Primaria (PPI) (CNSPD, 2016) (Anexo I), por lo que ubiqué discrepancias en algunas de estas dimensiones las cuales fundamentan el problema que se percibe como prioritario de atender en la Zona Escolar 35. Asimismo, se relacionó con las dimensiones de gestión señaladas en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, como parte de la línea de acción de las escuelas concluyendo lo siguiente:

La primera dimensión de los PPI al supervisor y a los directores se les pide conocer el sentido de su función, propósitos educativos y prácticas que propician el aprendizaje; el contraste con realidad escolar presenta varias diferencias ya que observé que hay una necesidad imperiosa de actualización docente entre directivos y supervisora sobre los propósitos educativos y las prácticas que propician el aprendizaje, en vista de que los primeros en reconocer los propósitos educativos, enfoques didácticos, aprendizajes esperados y contenidos de la educación, así como las prácticas de enseñanza congruentes deben ser estos actores educativos.

La segunda dimensión de los PPI señala que el supervisor y directores deben impulsar el desarrollo profesional docente, asimismo, coordinar, apoyar y dar seguimiento al trabajo de éstos para garantizar el logro educativo de los alumnos y aunque se prioriza el conocimiento del sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas, identificando su finalidad técnica pedagógica para poder generar estrategias de acompañamiento a los directivos y docentes de las escuelas de la zona; en este sentido el término de asesoría y acompañamiento ha sido utilizado indiscriminadamente, sin conocer el fundamento teórico

y/o metodológico, por lo cual significa otra área de oportunidad dentro la gestión institucional de la zona.

Además, no sólo es necesario conocer el sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas, sino también identificar y diseñar un plan de trabajo para organizar las actividades en función de atender las necesidades de las escuelas y focalizar la misión educativa.

La tercera dimensión del PPI demanda que el supervisor y los directores se reconozcan como profesionales que mejoran continuamente con disposición para el estudio, intercambio académico y gestión escolar, en este sentido también se observan algunas discrepancias con la realidad ya que aunque la reflexión de la práctica docente es el punto de partida para la transformación de la educación que señala el Plan de Estudios 2011, también es necesario reconocer que es un compromiso social y personal, “la reflexión es una forma de lograr la emancipación de los profesores, cuando descubren que el conocimiento de la práctica es una construcción social de la realidad y que responde a intereses histórico modificables” (Sañudo, 2005, pág. 670).

Así que es necesario señalar que no se observa una práctica reflexiva y consciente en los docentes, por el contrario, se trabaja de manera mecánica e individual, tratando de cumplir con un currículum impuesto o instrucciones verticales que poco impactan en la necesidad real de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, es decir, el compromiso de enseñar del MGEE no se siente dentro de la zona 35.

A su vez es necesario que los directivos acepten que no están reflexionando sobre su práctica o que no lo están haciendo correctamente, porque lo que se observa en los planteles es una reflexión ocasional y con pensamientos rutinarios, operando respuestas reflejas, sin análisis previo y atribuyendo la responsabilidad de los problemas a otros, esto de acuerdo a los cuatro niveles de reflexión que Larrive (2008) determinó, por lo que los directivos de las Zonas 419 y 35 se encuentran en el primer nivel de prereflexión y necesitan ser concientes de ello para lograr avanzar a los siguientes tres niveles: superficial, pedagógica y crítica.

Vivenciar las prácticas profesionales reflexivas requiere que los docentes y directivos se permitan de manera colectiva o individual construir nuevos conocimientos a través de la solución de problemas, evitando señalar culpables, asumir responsabilidades y cuestionar su propia realidad, incluso cuando se trata de aceptar que ellos pueden ser el problema, porque es vital que se sientan partícipes del proceso educativo y asuman el papel relevante de formadores de nuevas generaciones de estudiantes, en donde cualquier problemática a enfrentar debe ser analizada por ellos mismos considerando todas las posibles causas, reflexionando sobre su propia relación con el saber, las personas, el poder, las instituciones, las tecnologías, el tiempo que pasa y la cooperación, tanto para superar contratiempos o para hacer su gestión técnica más eficaz.

La supervisión y los directivos deben visualizar las condiciones que deben promover para que se presente el pensamiento reflexivo en los docentes y en ellos mismos, para estar en posibilidad de transformar la realidad magisterial y buscar alternativas que extraigan al director y maestro frente a grupo de un estado de simulación que nada está aportando a la mejora de los aprendizajes ni a la profesionalización docente.

En este sentido, la cuarta dimensión de los PPI requiere que el supervisor y los directivos conozcan, asuman y promuevan los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo para asegurar una educación de calidad, es necesario que el supervisor y los directivos sean los primeros en conocer y asumir los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, en vista de que se les exige no sólo profesionalizar su función sino procurar lo mismo en los docentes que conforman sus colectivos escolares y de acuerdo al Modelo de Gestión Educativo Estratégico esto se dará a través de un liderazgo efectivo y la promoción de un clima de confianza que estimule las convicciones de todo el equipo y los corresponsabilice con los logros académicos y los objetivos planteados.

Es por ello que es tan importante y fundamental que la supervisión fortalezca al director, facilitándole esta labor y profesionalizarse primeramente ellos para posteriormente

procurarlo en sus colectivos, considerando además que la profesionalización no se da por decreto, es una transformación estructural y gradual, que además no se da por sí sola, es una aventura colectiva que considera las opciones personales de los profesores, sus proyectos y sus propias estrategias de formación, suponiendo la aplicación y ampliación de competencias docentes adquiridas y creación de nuevas (Perrenoud, 2004).

La quinta dimensión de los PPI no fue tomada como relevante debido a que refiere el conocimiento de los contextos sociales y culturales de la escuela, lo cual si es de dominio de los directivos y supervisor.

II.4 Interpretación de los datos

Las reformas educativas han adecuado la función docente de acuerdo a los fines que persiguen; la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) no es la diferencia, en vista de que sus propósitos se apegan al Plan Nacional de Desarrollo (SEGOB, 2013) y éste a su vez a las quince recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010) formuló a México en materia educativa; en particular observo una insistente e imperiosa necesidad de que un país subdesarrollado y con gran variación de contextos micro sociales se sumerja en el mundo globalizado de un modelo neoliberal.

En este sentido la profesión docente se ha convertido en una profesión de Estado, porque es el Estado el que forma al docente y además es el que le da empleo, quedando el profesor bajo su control y es entonces cuando se convierte en su soldado que marcha en filas para lograr los fines que éste persigue con sus reformas estructurales y que, sin que el mismo docente se percate, ha sido moldeado para unificar visiones de pensamiento en apego a fines políticos con la intención de que los reproduzca en sus centros de trabajo.

Por tal razón el docente necesita redefinir su función en conocimiento de lo que el Estado requiere de él, pero sumergiéndose en una corriente de conciencia que le permita resignificar su práctica profesional.

La cultura institucional irremediablemente ejerce influencia sobre los maestros, adopten el rol que sea, en este sentido la sociedad lo ha desvalorizado tanto y lo ha hecho víctima, al menos en la Ciudad de México, de las pretensiones de padres de familia, autoridades educativas y sociedad en general por lo que tiene que responder a tantas personas y su atención se desvía de su visión primordial, el alumno, atendiendo a los que mayor amenaza representan para su estabilidad laboral aunque reconozca que no responde a los fines educativos.

Por lo tanto, es imperioso reconocer que debemos actualizarnos en los conocimientos teóricos, metodológicos, procedimentales y normativos que permitan superar las contrariedades actuales.

Es fundamental llevar a los directores y éstos a su vez a los docentes a una corriente de conciencia bajo una metodología basada en el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos y en el desarrollo de habilidades socioemocionales que les permita generar un clima de confianza para desarrollar el compromiso por enseñar.

Además, el proceso de asesoría y acompañamiento que se le debe brindar a directivos y docentes, implica un dominio cultural de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que permitan hacer recomendaciones significativas y oportunas, priorizando la misión educativa que tiene que ver con desarrollar al máximo los aprendizajes en los estudiantes. Al respecto de esto se relaciona el nuevo rol del supervisor como parte del Servicio de Asistencia Técnica la Escuela (SATE) en la Educación Básica, lo cual implica otro gran reto para el supervisor.

Asimismo, esta habilidad para asesorar a colectivos docentes requiere de características específicas que tienen que ver con ser un líder eficaz que permita que los docentes y directivos se sumen a la misión y visión educativa, por lo que no basta con tener la mejor intención, implica un amplio margen de profesionalización docente que como supervisora debo fortalecer y fomentar en los directores.

He de señalar que una actitud reflexiva es el punto de partida para aceptar y reconocer que hay áreas personales y/o profesionales que se deben mejorar, por lo cual es necesario reforzar el nivel de aceptación que tienen directores y maestros e incluso el propio supervisor, para asumirse como docentes profesionales reflexivos.

En la antología del diplomado *Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos* hay una frase que me parece muy interesante y veraz “la vida en el mundo actual y futuro requiere personas capaces de construirse una buena calidad de vida en condiciones de alta incertidumbre” (SEP, 2016, p. 24), de ahí que la pregunta para esta intervención sería ¿cómo lograr que el supervisor construya para sí esa calidad de vida que le permita ser empático con las necesidades de directores y docentes, cuando la incertidumbre de los contextos sociales lo está rebasando?

Es necesario reafirmar el compromiso de supervisores y directores para atender las necesidades de las escuelas del siglo XXI lo cual es parte de ser un profesional reflexivo, pero ¿cómo se consigue? ¿cómo aceptar que una política educativa te dicte que debes asesorar y acompañar a directores para que entre los dos logren profesionalizar a los docentes, pero por otro lado los amenaza y amedrenta generando mayores obstáculos en tu función?

El desafío está lanzado, la solución es necesario definirla.

III. Marco teórico

Schön en sus libros *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones* (1987) y *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1983) detalla que la práctica profesional reflexiva permite al docente y a cualquier otro profesional, la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que aparecen en su práctica, lo cual conlleva a un tipo de conocimiento desde la acción; afirma que la práctica profesional reflexiva garantiza un quehacer competente y pertinente, en donde la reflexión es una forma de conocimiento, un análisis y propuesta global que orienta la acción y a su vez utiliza el conocimiento teórico como un instrumento, ya que señala que son muchas las situaciones que involucran incertidumbre, singularidad y conflicto de valores las cuales difícilmente se resuelven únicamente con la teoría, por lo cual tienen que ser analizadas desde otras perspectivas más complejas, exigiendo así que el marco de referencia del profesional se modifique, es decir, reconcilia la teoría con la práctica y censura que por años estos dos elementos se han manejado por separado.

En este sentido es necesario apuntalar que el marco de referencia de un docente en servicio se construye a partir de la formación inicial, que al menos en el caso de profesores normalistas, es determinada por el Estado, a través de planes de estudio que responden a las necesidades del momento social que atraviesa el país (Oikión, 2008), a intereses políticos de gobernantes y particulares que están intrínsecos en la formación docente.

Durante varios años el enfoque de los planes de estudio ha sido normativo didáctico, ya que fomentan una pedagogía instrumental normativa que responde a las necesidades inmediatas del profesor, indicándole el deber ser, los procedimientos institucionales y didácticos para proceder dentro de un plantel escolar y en el salón de clase (Oikión, 2008); derivado de ello sucede que cuando los docentes recién egresados de escuelas formadoras, se enfrentan a estudiantes con diversas historias de vida y conflictos familiares, la incertidumbre de la singularidad requerida impide estandarizarlos dentro de alguna teoría y se exige una acción diferenciada ante lo cual el docente se observa incompetente.

Este aspecto de la docencia y otros como las demandas administrativas del plantel, de los padres de familia y de autoridades superiores, se conjugan para generar en el docente de nuevo ingreso una gama de sensaciones en donde predomina la frustración por lograr aterrizar los conocimientos teóricos adquiridos durante la etapa de formación docente, ante una realidad imprevista.

Lo anterior es evidencia de mi propia experiencia docente inicial y de los testimonios de compañeros magisteriales que coinciden reiterativamente con la misma vivencia al inicio de nuestra práctica docente. Al compartir experiencias con mis colegas me he percatado que aquellos docentes que han enfrentado mayormente situaciones complejas y han logrado atender acertada y oportunamente los conflictos se han fortalecido en su formación y en situaciones posteriores actúan con seguridad y pertinencia, modificando su marco de referencia.

Schön define la reflexión como “una forma de conocimiento, un análisis y propuesta global que orienta la acción” (Schön, 1987, p. 30) y manifiesta que el conocimiento teórico solo es considerado como un instrumento del proceso de reflexión, pero será realmente un instrumento si adquiere un uso significativo, a esto le llama “pensamiento práctico” y es la base del concepto de profesional reflexivo que maneja.

Mi experiencia me ha permitido identificar que hay políticas institucionales y educativas que rigen la práctica docente, pero esa información cobra relevancia sólo cuando enfrentamos situaciones problemáticas y reflexionamos sobre ellas, dándole sentido a esa información, no sin antes vivir sentimientos de incertidumbre, duda y hasta miedo.

Schön (1987) diferencia tres fases dentro del pensamiento práctico:

1. Conocimiento en la acción. - Se refiere al saber hacer, al conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña a la persona, el cual pudo haber sido adquirido por medio del estudio o por el aprendizaje en la acción (p. 33).

2. Reflexión en y durante la acción. - Este pensamiento es producido por el individuo al momento de la acción, pudiendo entenderse como una “conversación reflexiva” con la situación problemática. Es un pensamiento reflexivo que surge de la sorpresa de algo inesperado que requiere una experimentación (p. 36).

3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. - Es el análisis posterior a la acción e incluso la que acompaña la acción, es decir, aquel análisis que considera las características del problema, el procedimiento para definirlo, la elección de procedimientos, medios, determinación de metas e incluso la propia intervención y; finalmente las teorías, creencias y esquemas de pensamiento que se modificaron o generaron. Esta fase constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente del profesor cuando se retoma el pensamiento sobre lo que se hizo para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción pudo haber contribuido al resultado (p. 41).

Las fases del pensamiento práctico base para la formación del profesional reflexivo, difícilmente se conocen en los planteles ya que sólo nos solicitan reflexionar durante las reuniones de consejo técnico sin poner en manifiesto todo el proceso que hay detrás de un pensamiento reflexivo.

Dewey (1989) en su libro *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo* describe claramente lo que es el pensamiento reflexivo, sus etapas y beneficios, entre ellos dice que el pensamiento reflexivo te lleva a la investigación, a transitar de un estado de duda a un estado de búsqueda y lo diferencia de un pensamiento rutinario o el simple pensamiento haciendo referencia a que “algo” transita por la mente, una corriente de ideas que pasan por nuestra mente automáticamente, sin ser reguladas.

Es por ello que para Dewey, la base de la reflexión profesional docente se encuentra en desarrollar un pensamiento reflexivo, que es ir más allá de que un “pensamiento transite por la mente” porque como él afirma, cualquier individuo puede pensar, como un hábito rutinario, una acción rutinaria, guiada por factores como la tradición, la costumbre o la

autoridad; pero un pensamiento reflexivo siempre impulsa a la acción, se dirige hacia un propósito, posibilita la transformación a través de la investigación, en vista de que el pensamiento reflexivo sugiere una “obscuridad que se debe aclarar”, una meta que alcanzar, la cual impone una tarea que controle una secuencias de ideas para un propósito específico que genere una satisfacción profesional.

En los planteles predomina la necesidad de lograr que cada integrante lleve a cabo las actividades pedagógicas o de gestión como lo indica la autoridad, los padres de familia o el currículum y constantemente se observa a los maestros rellenar cuadernos y libros de texto o a directivos seguir al pie de la letra oficios indicativos o protocolos dictados por la autoridad, sin anteponer las necesidades de su comunidad educativa ni sus alumnos, ya que únicamente tratan de cumplir con los requerimientos y han adoptado rutinas que les facilitan esta labor.

Dewey define al pensamiento reflexivo como “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (p. 8) y señala dos etapas para este pensamiento, la primera es un estado de duda o vacilación en la cual se origina el pensamiento y la segunda un estado de búsqueda para encontrar algún material que esclarezca la duda, me parece una idea difícil de asumir en un ambiente escolar plagado de simulaciones en donde las personas tratan de reflejar conductas socialmente aceptadas y se hayan en zonas de confort inamovibles, de ahí la importancia de que logremos que los profesores manifiesten incertidumbres ya que el pensamiento tiene su “arranque” en una situación ambigua que representa un dilema para proponer alternativas, puesto que la “obstrucción de caminos” impone una pausa que exige una solución y será el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión.

Otro factor determinante para poder desarrollar una práctica reflexiva que nos lleve a la transformación es que requerimos concebirnos como seres inconclusos y ser conscientes de ello porque a partir de ahí podremos estar en permanente movimiento de búsqueda (Freire, 1975), pero cuando en las diversas encuestas diagnósticas se observa que los docentes refieren que sus prácticas son buenas o excelentes y que aseguran que realizan una

reflexión continua me parece un discurso copiado de los documentos institucionales y por otro lado la simulación de una realidad que evidencia lo contrario, simplemente para evitar represalias que en experiencias pasadas han padecido.

Perrenoud (2007) afirma que existe una reflexión ocasional, pero ello no implica una práctica reflexiva, ya que señala que la mayoría de docentes reflexionamos en alguna ocasión de manera espontánea sobre nuestra práctica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concientizaciones ni a cambios.

“Un enseñante reflexivo no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesional... Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizaran en la acción...La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares” (Perrenoud, 2007, p. 42)

Considerando estos preceptos teóricos puedo definir la práctica profesional reflexiva como un proceso de desarrollo cognitivo y formativo, el cual es auto iniciado por la persona a partir de un problema, un conflicto que genere incertidumbre y obligue a hacer un alto para pensar reflexivamente y buscar alternativas; aunque también considero que hay factores que limitan este proceso, no son determinantes para afirmar o negar la presencia de este nuevo significado de la práctica, porque es un conocimiento en construcción; no obstante, son necesarios identificarlos dentro del proceso personal ya que el director como mediador entre la reconceptualización de la práctica y el docente, tendrá que enfrentarse a ellos y visualizar las mejores estrategias para contrarrestarlos.

En este sentido me pareció muy importante la aportación de Larrive (2008), con su artículo sobre *la transformación de la práctica docente: convertirse en el maestro de reflexión crítica*, ya que describe cuatro niveles de reflexión con la intención de que el docente

realice un proceso de autoevaluación para identificar en donde está y hasta donde puede ascender en este proceso para ser un docente reflexivo crítico (Tabla 2).

Tabla 2. Niveles de reflexión de la práctica docente

Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee (2008, p. 342 - 343)	
Pre reflexión	Reacciona a las situaciones de los estudiantes y del aula de forma automática y rutinaria. Opera con respuestas reflejas, sin análisis previo y atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes u otros. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.
Reflexión superficial	Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no tomando en cuenta las teorías pedagógicas. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.
Reflexión Pedagógica	Alto nivel de reflexión basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Reflexiona sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Hace un análisis acertado sobre las bases teóricas relacionadas con la práctica del aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.
Reflexión crítica	Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes. Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. Se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y tratan de conectar su práctica con los ideales democráticos. Reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas, se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento.

(Larrivee, 2008)

Por otro lado, Monereo (2009) nos habla que hay factores que no permiten que los docentes realicen prácticas reflexivas deseadas y en el sentido de este trabajo es fundamental reconocerlos ya que precisamente es en esa consideración donde el problema de esta investigación yace.

“Mucho se ha hablado de las resistencias que detentan los profesores para cambiar su conducta docente... identificamos tres fuentes que pueden explicar esa resistencia al cambio: los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad; las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los profesores, y la propia cultura de las instituciones educativas, desgraciadamente aún muy poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus distintos estamentos y con una actitud mayoritariamente conservadora frente a las innovaciones” (Monereo, 2009, p. 157)

Lo anterior se relaciona con algunas de las competencias profesionales mínimas requeridas en el docente propuestas por Perrenoud (2007), no obstante la aportación valorada de Perrenoud al respecto no es enunciar este listado de diez competencias sino su opinión acerca de que las competencias profesionales únicamente pueden construirse a partir de la práctica reflexiva y comprometida como un objetivo de la formación profesional y a su vez convertirse en los impulsores de la práctica reflexiva docente, como un ciclo interminable de formación y reformación de los propios conceptos, habilidades y actitudes que conforman el perfil del profesional docente reflexivo que propone para asegurar una práctica reflexiva.

Sin embargo es importante considerar que según la UNESCO (2016) el enfoque por competencias puede utilizarse como principio organizador del currículum, por lo que es importante definir qué se entiende por competencia, ya que en el marco de la RIEB se manejan las competencias como elemento rector del Plan de Estudios 2011 y con base en la teoría sociocultural se proyecta como una “prescripción abierta”; la competencia permite la movilidad y la integración de diversos saberes y recursos cognitivos al enfrentarse a una situación-problema inédita en donde la persona reconstruye el conocimiento, proponiendo una solución o toma de decisiones, a partir de la reflexión (SEP, 2012); algo muy importante en esta definición es que una persona competente debe movilizar todos los aprendizajes adquiridos para la consecución de objetivos en una acción integradora (SEP, 2011).

De esta forma cuando se le pide al director o supervisor que cumpla con el perfil requerido a través de los parámetros señalados en las cinco dimensiones del Perfil, Parámetro e Indicadores (PPI) para Directores, Supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos de la Educación Primaria (CNSPD, 2015) también se le pide verificar que el docente movilice esos conocimientos, actitudes y habilidades a través de una serie de indicadores, lo cual haría un docente competente.

De ahí que los PPI fundamenten este proyecto de intervención en vista de que las competencias docentes no están enunciadas tan claramente en algún otro documento educativo pero sí se encuentran en este, sobre todo la dimensión tres que refiere “se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad” (CNSPD, 2015, p. 28) y su parámetro principal “explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional”(CNSPD, 2015, p. 28).

Por otro lado también es necesario señalar que el Plan de estudios 2011, está basado en un enfoque constructivista bajo teorías psicogenéticas y socioculturales, lo cual a pesar de remitir la atención principalmente a los estudiantes de educación básica, también repercute en la propia formación docente, porque los docentes antes de ser profesionales de la educación son personas, sujetos pensantes que día a día transitan en diferentes contextos que se enfrentan ante una realidad social y ponen a prueba sus concepciones del mundo, obligándolos a reconceptualizarlos, ratificarlos o comprenderlos.

En este sentido el constructivismo surge como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento humano y a pesar de que hubo muchos exponentes de él, en todos ellos estuvo la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y reflexionar sobre sí mismos, a su vez señalan que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes y no se recibe pasivamente del ambiente (Díaz, 1999), por lo cual es importante aceptar que los docentes siguen construyendo conocimientos y es un referente que no debemos perder de vista los propios profesores, ya que en tanto más nos demos la oportunidad de aprender,

más vamos a ser capaces de transformar no solamente nuestra práctica profesional docente, sino nuestra visión del mundo.

Por lo tanto, es importante señalar la aportación de Dewey (1989) respecto a lo que una acción reflexiva entraña “una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 9), ya que el constructivismo puede ser una postura de cambio, pero debe ser auto iniciada por el sujeto.

Piaget (2001) menciona con respecto a la naturaleza del desarrollo intelectual, específicamente de las operaciones interiorizadas que:

“...no está preformada de una vez para siempre ni se explica únicamente por las aportaciones exteriores de la experiencia o de la transmisión social; es el producto de construcciones sucesivas, y el factor principal de este constructivismo reside en un equilibrio mediante autorregulaciones que permite poner remedio a las incoherencias momentáneas, resolver los problemas y superar las crisis o los desequilibrios mediante una constante elaboración de estructuras nuevas” (p. 25).

En este proceso de construcción del conocimiento cabe resaltar que Piaget habla de superar crisis, resolver problemas o incoherencias momentáneas como el factor que detonará un desequilibrio cognitivo para generar autorregulaciones que llevarán a crear estructuras nuevas; lo cual resalto por el hecho de mencionar que en las escuelas los docentes difícilmente logran vislumbrar que un problema implica un desequilibrio para mejorar, para aprender, por el contrario se angustian y en ocasiones hasta huyen de él. Cuando asumimos que biológicamente estamos en posibilidad de superar esas crisis y permitimos que las autorregulaciones se den, es cuando estamos en posibilidad de construir conocimiento.

Pero actualmente en los colectivos docentes, entendidos como “el conjunto de profesionales de una institución educativa con responsabilidades docentes sin importar el estatus que tengan en la institución” (Méndez s.f., en Huerta, 2011, p.10), es común escuchar que los aprendizajes no se consolidan en los alumnos porque el padre de familia no apoya, que los

problemas de convivencia se suscitan porque los alumnos son el reflejo de su hogar o que no se pueden poner en práctica estrategias dinámicas o lúdicas que propicien aprendizajes significativos en los alumnos porque no hay tiempo para ello por la carga administrativa; lo cual sólo genera que no intenten mejorar sus prácticas docentes, puesto que no pueden cambiar a los padres, las familias o las instituciones, en consecuencia anulan la oportunidad de interiorizar nuevos aprendizajes con base en reestructurar su propia concepción de los problemas y las situaciones.

Vigotsky (1995) aporta al constructivismo el ámbito sociocultural y menciona que el sujeto es un agente activo y constructor de su desarrollo, convirtiéndose en sujeto social, cultural e histórico, en proceso permanente de interacción y reconstrucción de su medio social y promulga que las personas construyen sus significados a partir de situaciones compartidas y vivenciadas con otros sujetos, a partir de afectos, conocimientos y confrontaciones de puntos de vista; en este sentido los colectivos docente deben dejar de ser un simple conjunto de profesionales porque dejan de observarse como seres individuales y construyen nuevos conocimientos a partir de las interacciones, las metas afines y movilizan sus saberes para darle nuevo significado al conocimiento teórico, práctico y legal, para utilizarlo a favor de la transformación de su función y de su propio contexto social.

Esta situación ideal promulgada por Vigotsky en el constructivismo sociocultural, difiere de la realidad de los colectivos docentes de varias escuelas presentadas en el diagnóstico, ya que se encuentran fracturados, inmersos de rivalidades, envidias, quejas y acusaciones; no existe un trabajo colaborativo ni metas comunes. Por consiguiente, se asemejan más a lo que Méndez (s.f., en Huerta, 2011) señala, son únicamente sujetos con responsabilidades docentes dentro de una institución.

Asumir el paradigma constructivista debiera ser como Poplin señala “todos los individuos durante el tiempo que viven son aprendices, buscan activamente y construyen significados, aprendiendo siempre” (Poplin, 1988, en Reid, 1966 en Klingler, 2000, pág. 10), pero implica que en las escuelas se desarrolle una praxis distinta a la tradicional involucrando el respeto a los procesos de pensamiento, la consideración de las personas como sujetos

sociales, culturales e históricos, en proceso permanente de interacción y reconstrucción de su medio social y la generación de hábitos de pensar reflexivamente, lo cual es el mayor reto de la profesionalización docente.

IV. Propuesta de intervención

IV.1 Líneas de acción y sustento teórico

Esta intervención enfatiza como sujetos de estudio a las directoras de las escuelas primarias y a la supervisora de la Zona Escolar 35 bajo un enfoque cooperativo y utilizando el método autobiográfico narrativo, que responde a las necesidades de esta investigación porque de acuerdo a Bolívar (2002) se entiende como una ciencia que busca significados, a su vez la narrativa no es considerada una simple metodología, es una forma de construir la realidad (Bruner, 1988).

Es por ello que el propósito general de esta intervención buscó ampliar el conocimiento actitudinal basándose en el declarativo sobre el tema de las prácticas profesionales reflexivas, en vista de que aseguran un quehacer competente y pertinente (Schön, 1987).

Esta propuesta apostó por llevar al director y al supervisor a una corriente de conciencia que le resignificara su propósito como profesional docente y le permitiera transformar su práctica con y a pesar de las políticas institucionales que lo restringen. De igual forma ayudarlo a reconocer que para hacer recomendaciones significativas y oportunas a los docentes debían actualizarse en los conocimientos teóricos, metodológicos, procedimentales y normativos que permitieran superar las resistencias de los profesores.

Asesorar a colectivos docentes requiere de habilidades y características específicas que tienen que ver con ser un líder eficaz que permita que los directores y docentes se sumen a la misión y visión educativa. Por tal razón se generó un plan de asesoría y acompañamiento considerando los aspectos mencionados, lo que permitiera determinar los factores que estaban generando la indiferencia en los maestros ante el desarrollo de un clima escolar favorable y la renuencia a reflexionar sobre su práctica.

El plan de trabajo del taller de profesionalización docente para directoras y supervisora de la Zona Escolar 35 que se presenta a continuación abarca seis sesiones presenciales donde se trabajaron dinámicas y estrategias metodológicas que les fueron significativas a los participantes y se situaron en sus contextos laborales y personales.

Todas las sesiones se realizaron durante las juntas de Consejo Técnico de Zona o las de seguimiento a la Ruta de Mejora, para aprovechar los tiempos institucionales. Posteriormente se evaluó el impacto de las sesiones de trabajo en los Consejos Técnicos Escolares, donde se buscó que lo vivenciado se trasladara a los planteles y se obtuvieran resultados similares que en las reuniones de zona.

IV.2 Diseño de la Intervención

En la Tabla 3 se definen los objetivos y la instrumentación didáctica de la propuesta de intervención. En el Anexo J se localiza la secuencia didáctica del taller.

Tabla 3. Taller de Profesionalización docente.

TALLER DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE PARA DIRECTORAS Y SUPERVISORA DE LA ZONA ESCOLAR 35		
INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA		
Aprendizajes Esperados		
Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Estándares de Gestión para la Educación Básica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Fomento al perfeccionamiento pedagógico ○ Liderazgo efectivo ○ Compromiso de enseñar ○ Autoevaluación ○ Funcionamiento efectivo del CTE ○ Centralidad en el aprendizaje ○ Clima de confianza ○ Decisiones compartidas • Plan y Programas de Estudio 2011 • Nuevo Modelo Educativo 2017 	<ul style="list-style-type: none"> • PPI para Directores, ATP y Supervisores de Primarias Dimensión 3: <ul style="list-style-type: none"> ○ La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional implica el análisis del desempeño, de las creencias y de los saberes sobre el trabajo educativo y contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano. ○ Estudio y participación en comunidades de aprendizaje como medios para el desarrollo profesional. ○ Características del trabajo colaborativo que permiten analizar la práctica docente y temas educativos de actualidad, a fin de mejorar la 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento reflexivo • Pensamiento práctico • Liderazgo profesional • Trabajo colaborativo • Empatía y asertividad • Interdependencia positiva • Práctica profesional reflexiva

<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de asesoría y acompañamiento en el marco del SATE • Práctica profesional reflexiva • Pensamiento reflexivo • Pensamiento práctico • Niveles de reflexión: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pre reflexión ○ Reflexión superficial ○ Reflexión pedagógica ○ Reflexión crítica 	<p>función.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocimiento del papel del Consejo Técnico como espacio de aprendizaje y desarrollo profesional. ○ Reconocimiento del sistema de asesoría y acompañamiento como un apoyo que fortalece el estudio, aprendizaje y desarrollo profesional. ○ Relación entre las elaboraciones teóricas y el análisis de la práctica educativa, a fin de mejorarla. 	
Competencias a formar		Participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar el taller los participantes deben reconocer que la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional implica el análisis del desempeño, creencias y saberes sobre el liderazgo efectivo, mediante una corriente de conciencia de su propia experiencia. • Al finalizar el taller los profesores deben valorar que el trabajo cooperativo dentro de la metodología de aprendizaje entre pares permite analizar su propia práctica e identificar soluciones a problemas auténticos mediante análisis de incidentes críticos, lo cual les permita tomar decisiones que mejoren su función y el trabajo cotidiano. • Al finalizar el taller los profesores deben reconocer que la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional implica el análisis del desempeño, creencias y saberes sobre la gestión escolar lo cual favorece un clima de confianza. • Al finalizar las sesiones los participantes deben reconocer que la reflexión sistemática sobre los programas de estudio permite desarrollar conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que facilitan la práctica educativa. • Al finalizar el taller los participantes deben reconocer su rol dentro del Consejo Técnico Escolar como mediadores del aprendizaje y desarrollo profesional que demanda asesoría y acompañamiento del director y la Zona Escolar, estableciendo la relación entre las elaboraciones teóricas y el análisis de la práctica educativa a fin de mejorarla. 		<ul style="list-style-type: none"> • Supervisora Escolar (coordinador) • Directoras • Subdirectoras Académicas • ATP de Zona • Directora de UDEEI • Supervisora de Educación Física
DATOS GENERALES		
Sesión 1: AUTOEVALUACIÓN	Temporalidad 8:00 a 10:00 hrs.	Fecha de aplicación Enero 2018
Objetivo: Que los participantes reflexionen sobre el liderazgo que realizan para que mejoren su práctica profesional docente y lo promuevan entre sus equipos de trabajo.		Estrategia didáctica Resolución de conflictos situados. Lluvia de ideas.
Recursos y materiales Fotocopias de parábola “Toda la responsabilidad es tuya”, rompecabezas, paliacates, hojas blancas, pegamento, fotocopia “Factores que determinan la eficacia de las escuelas”, papel bond, marcadores.		
Instrumentos de evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Cuestionario de autoevaluación • Diario del profesor 		
Anexos	K.1, K.2, K.3, K.4	

Sesión 2: FORMACIÓN ENTRE MAESTROS		
Temporalidad 8:00 a 10:30	Fecha de aplicación Febrero 2018	
Objetivo: Que los participantes vivencien un proceso de formación entre maestros para que lo implementen en sus colectivos docentes.	Estrategia didáctica Aprendizaje entre pares: Análisis de Incidentes Críticos	
Recursos y materiales Fotocopias del resumen “Análisis de incidentes críticos”, fotocopias del formato “Análisis de incidentes críticos”, proyector, computadora.		
Instrumentos de evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Diario del docente 		
Anexos	L.1, L.2, K.4	
Sesión 3. EL LIDERAZGO QUE PROMUEVE UN CLIMA DE CONFIANZA		
Temporalidad 8:00 a 11:30	Fecha de aplicación Febrero 2018	
Objetivo: Que los participantes reflexionen sobre algunas características del liderazgo para promover un clima de confianza en sus colectivos docentes.	Estrategia didáctica Historias de vida	
Recursos y materiales Tarjeta con personajes de “prejuicios y poder”, campañilla, video “Invictus”, fotocopia “Remembranzas”, fotocopia “Carta a mi yo del pasado”, papel bond, computadora, proyector, hojas de color, plumones.		
Instrumentos de evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Diario del docente 		
Anexos	M.1, M.2, M.3, M.4, K.4	
Sesión 4: CONSTRUCCIÓN DEL CLIMA DE CONFIANZA PARA EL APRENDIZAJE ENTRE PARES		
Temporalidad 8:00 a 12:00	Fecha de aplicación Abril 2018	
Objetivo: Que los participantes experimenten el valor de la empatía y la asertividad como parte de la construcción del clima de confianza que favorezca el aprendizaje entre pares.	Estrategia didáctica Historias de vida Aprendizaje entre pares: Observación de clase	
Recursos y materiales Fotocopia de imagen reflexiva sobre liderazgo, video “Diferencia entre simpatía y empatía”, planes de estudio 2011, libros de texto español y matemáticas, fotocopia de “Observación de clase”, video “Mi peor alumno”, fotocopia “Preséntame a tu alumno”, cartas de la sesión anterior, PPT “carta de la supervisora”.		
Instrumentos de evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Diario del docente 		
Anexos	N.1, N.2, N.3, N.4, N.5, K.4	
Sesión 5: FOMENTO AL PERFECCIONAMIENTO PEDAGÓGICO		
Temporalidad 15:00 a 16:00	Fecha de aplicación Siete sesiones durante mayo y junio 2018	
Objetivo: Que los participantes experimenten la metodología de círculos de estudio como parte de la actualización profesional para que busquen implementarla en sus colectivos docentes como parte del proceso de formación entre pares.	Estrategia didáctica Aprendizaje entre pares: Círculos de estudio.	
Recursos y materiales PPT círculos de estudio, documento “Orientaciones Generales para el Funcionamiento de Círculos de Estudio” (SEPDF, 2018), fotocopia del formato de planeación de círculos de estudio.		
Instrumentos de evaluación		

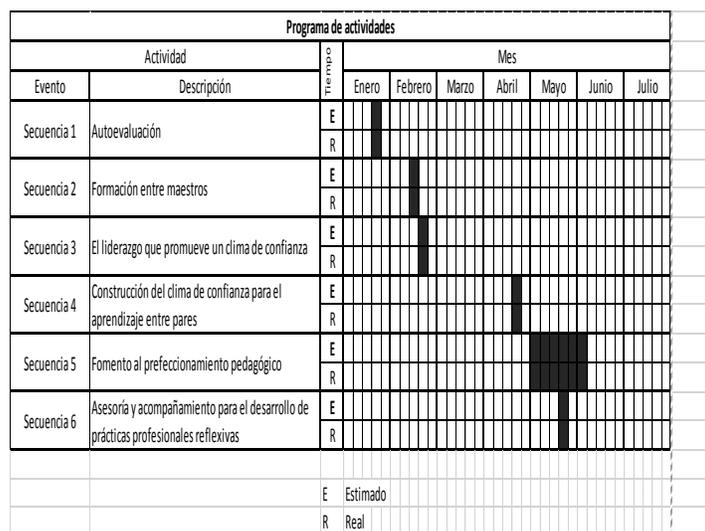
<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Diario del docente • Rúbrica para valorar el desempeño del círculo de estudio 		
Anexos	O.1, O.2, O.3, K.4	
Sesión 6: ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES REFLEXIVAS	Temporalidad 8:00 a 10:00	Fecha de aplicación Mayo 2018
Objetivo: Que los participantes reflexionen sobre el proceso de asesoría y acompañamiento que deben llevar a cabo para promover la reflexión de la práctica docente en su colectivo y valoren la utilidad de los aprendizajes adquiridos en el taller para retomarlos el siguiente ciclo escolar.		Estrategia didáctica Subgrupos de estudio Aprendizaje entre pares: Diálogo profesional
Recursos y materiales Fotocopias de la lectura “la culpa es de la vaca”, formato de datos del colectivo docente, fotocopias del cuadro comparativo “Práctica profesional reflexiva”, fotocopias del fundamento legal de la Asesoría y acompañamiento en la SEP, PPT Práctica profesional reflexiva, PPT frases del taller, proyector, computadora, papel bond, marcadores, hojas blancas, ploteo del pergamino.		
Instrumentos de evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Diario del docente • Producción escrita (Ensayo) 		
Anexos	P.1, P.2, P.3, P.4, P.5, P.6, K.4	
DURACIÓN TOTAL	Seis meses	

(Creación propia, 2018)

IV.3 Cronograma de actividades

La figura 3 muestra la programación de las actividades del taller durante la segunda mitad del ciclo escolar 2017-2018.

Figura 3. Programación de actividades.



(Creación propia, 2018)

V. Implementación

La implementación del taller se desarrolló en un ambiente de compromiso y expectativa de parte de las directoras, es decir, su interés se capturó desde la primera sesión ya que las actividades les parecieron interesantes y reflexivas, de tal forma que les generó expectativa de lo que se abordaría posteriormente. Asimismo, con el paso de los días su compromiso se fue incrementando, llevando a sus propias reuniones de Consejo Técnico Escolar las actividades que realizamos en las nuestras buscando obtener resultados similares.

Sesión 1. La primer sesión se enfocó en la autoevaluación del liderazgo que practicaban en ese momento los participantes de acuerdo a su rol educativo, en donde a través de actividades lúdicas como “líder de ciegos” y “Aviso Oportuno: se busca al líder perfecto”, así como reflexivas a través de lecturas o videos y en este caso fue la lectura “Toda la responsabilidad es tuya”, se generó el clima propicio para sensibilizar a las directoras y señalar el marco laboral que rige el trabajo de un directivo, por lo que se culminó con una autoevaluación sobre la propia práctica respecto a ser un líder efectivo.

Durante la actividad “líder de ciegos” en parejas, se observó a dos directoras siendo autoritarias y responsabilizando únicamente a su bina del trabajo realizado. Una de estas directoras era el apoyo de Zona y demostró exasperación hacia su pareja por no seguir sus instrucciones y la otra directora se mostró pasiva, queriendo terminar sin importar la calidad del resultado. Las otras dos directoras sí buscaron dirigir a sus compañeras con amabilidad y solidaridad. Al término las parejas de las primeras dos directoras se mostraron enojadas o apenadas, por el contrario las de las últimas dos directoras estaban contentas y entusiastas.

El formato de autoevaluación contenía indicadores fundamentados en los Estándares de Gestión para la Educación Básica y los Perfiles, Parámetros e Indicadores para directivos, referentes al liderazgo efectivo. De acuerdo a sus respuestas, las directoras señalaron como no logrado el indicador de “Modelar el camino”, lo cual significa que el líder tiene que liberar de aquellos obstáculos lo que pueda inhibir el desarrollo del liderazgo de otros;

también el otro indicador donde coincidieron en no logrado era el de “Inspirar una visión compartida”, es decir, donde el beneficio colectivo trascienda al individual.

Al término de esta sesión, no se acordó ningún compromiso por lo que no se observó con posterioridad alguna transformación en las prácticas, únicamente se detectó que en dos escuelas realizaron durante sus reuniones de Consejo Técnico Escolar algunas de las actividades vividas, tales como “La responsabilidad es tuya”, “líder de ciegos” y “Aviso Oportuno: Buscando al líder perfecto”. Las escuelas “Profr. Rafael López” no lo reprodujeron.

Sesión 2. En esta sesión se buscaba experimentar en el colegiado de la Zona una estrategia de resolución de problemas, la cual era el “Análisis de Incidentes Críticos (IC)” y se esperaba que esta sesión favoreciera el aprendizaje entre pares.

Al iniciar la sesión se les explicó la metodología del IC a las directoras y se vivenció la resolución de una situación basada en las Pautas para el Análisis de Incidentes Críticos (PANIC), respecto a la problemática de una directora la cual era una convivencia ríspida que se estaba padeciendo entre una docente y ella porque le había extendido una invitación por escrito para mejorar la inclusión en el aula.

Se realizó el análisis de la situación pero se observó que las directoras defendían la postura de su colega en apuros, sin lograr ser empáticas con la maestra, por lo que al finalizar la sesión, la directora continuó culpando a la docente, sin considerar ser parte del problema y no encontró la solución a su conflicto; sólo manifestó haber tenido un desahogo con el equipo de la Zona.

De tal forma que aunque se les recomendó esta estrategia para la resolución de problemas cotidianos en la escuela, con la intención de que la socializaran con los profesores, en ninguna escuela se observó su aplicación.

Sesión 3. En la sesión tres de nuevo se retomó la autoreflexión al respecto del liderazgo que estaban desarrollando y se buscó que reflexionaran sobre las características de un líder que promueve un clima de confianza, por tal razón se inició con la dinámica “prejuicios y poder”, para identificar el abuso de poder cuando se encabeza una institución. Asimismo se vivenció una actividad propuesta en el Nuevo Modelo Educativo 2017 sobre la “interdependencia positiva” y se buscó el análisis y reflexión de las características del liderazgo a través de proyecciones de cortos animados.

Aunque las actividades pretendían ser motivantes y buscaban la reflexión del liderazgo propio, detectando los indicadores de un líder efectivo, sólo se pudieron identificar los indicadores pero no se logró en ese momento la reflexión, sino posteriormente cuando se propició una introspección para recordar el momento en que decidieron ser directoras y todas coincidieron que su motivación principal fue el bienestar de la niñez y el servicio social que realizaban. Sin embargo señalaron que lo complicado de su función era la burocracia y los innumerables requerimientos administrativos, así como la falta de sensibilidad de autoridades, padres y hasta colegas docentes hacia ellas, llegando incluso la directora de la Escuela “Año Internacional del Niño” a comentar que hubiera deseado no haber asumido el cargo directivo.

No obstante cuando se cerró con la actividad “Carta para ti mismo”, en donde las directoras se dirigieron una carta recomendándose algunas estrategias o dándose un consejo al respecto de la función directiva que en su momento iban a asumir, retomaron los indicadores extraídos en las actividades anteriores y reflexionaron sobre los puntos en donde debían reforzar su liderazgo.

Sesión 4. Durante esta sesión se buscó fortalecer el clima de confianza, fomentando la empatía y la asertividad para permitir que se favoreciera el aprendizaje entre pares, a través de la dinámica “Soy otro”, en la cual los participantes pudieron experimentar emociones positivas ya que les fue grato observar que los demás observan los pequeños detalles que parecen pasar desapercibidos por la cotidianidad de las interacciones con mensajes positivos.

Durante esta actividad se resaltó la importancia de una comunicación asertiva para que la actividad tuviera éxito, sobretodo si se iba a reproducir en el Consejo Técnico Escolar. De igual forma se revisaron videos que clarificaban esta tema sobre la asertividad.

Posteriormente se les presentó la “Carta a mi mismo” de la supervisora y se pidió que a través de la escritura de la misma describieran a la persona que se estaba expresando a través de ella, lo anterior con la intención de resaltar que a través de este tipo de dinámicas se puede conocer mejor al equipo de trabajo.

En esta sesión se buscó identificar la utilidad de la asertividad y la empatía como herramientas para un liderazgo efectivo y a su vez como generadores de un clima de confianza que facilitaran el liderazgo y la gestión escolar.

También en esta sesión se buscó culminar con la reflexión del propio sujeto, para pasar a reflexionar sobre el equipo de trabajo y a su vez vincularlo con los alumnos a quienes se les brinda el servicio, esto a través de dos actividades de análisis de datos como lo fue el examen de Olimpiada del Conocimiento Infantil 2018 y una técnica llamada “Preséntame a tu alumno”.

Se concluyó la sesión con el acuerdo de propiciar el clima favorable en sus colectivos docentes para que aceptaran y realizaran una estrategia de trabajo indicada por las autoridades para la sexta sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar “ Observación entre pares”.

Sesión 5. En esta sesión se buscó reflexionar sobre las áreas de oportunidad que teníamos como directoras y supervisoras en la implementación del Nuevo Modelo Educativo 2017, ya que esta nueva propuesta curricular se tendría que implementar para el ciclo escolar 2018-2019 y quienes coordinaríamos la implementación eramos nosotras, por tal razón a pesar de que se había promovido un curso en línea para directivos, fue el motivo perfecto para implementar la reflexión de la práctica directiva en cuanto a su actualización y áreas de oportunidad.

En virtud de lo anterior se les propuso a las directoras que se utilizara la metodología de círculos de estudio para reafirmar los contenidos que se estaban trabajando en el curso en línea, lo cual fue aceptado con entusiasmo y compromiso, sin embargo a lo largo de las siete sesiones de estudio el compromiso y entusiasmo inicial mermó por la carga excesiva de trabajo en los planteles y zona, no obstante los participantes lograron culminar las sesiones con comentarios propositivos y optimistas ya que su actualización en el Nuevo Modelo Educativo 2017 les permitió tener claridad en lo que se proponía implementar para el siguiente ciclo escolar.

En esta sesión cinco se les explicó la metodología de círculos de estudio para tomar acuerdos, ya que una de las condiciones para realizarlos es que no es obligatorio, pero además se les requiere a los participantes que estudien el tema previamente y a su vez se rotan los roles de dinamizador y relator, por lo que cada participante del círculo de estudio asumió el rol de dinamizador en una sesión y se comprometieron a presentar su plan de la sesión para que los demás participantes estuvieran al tanto de lo que se realizaría.

Por tal motivo la experiencia les demandó a las directoras y supervisora un compromiso muy grande porque el estudio previo les requería tiempo extra a sus jornadas laborales así como la preparación de las sesiones para que fuera productiva la reflexión.

En esta sesión se acordaron fechas y temas, así como las estrategias de reflexión que se promoverían. Se les propuso a las directoras que fuera una sesión por quincena para que no fuera tan presionante pero ellas decidieron que fuera una por semana para culminar en un periodo más corto.

Sesión 6. Con esta sesión se concluyó el taller de profesionalización docente en donde se reflexionó sobre el proceso experimentado, los resultados del mismo y se contrastó con las teorías que fundamentan la reflexión de la práctica y la profesionalización docente. Asimismo se relacionó con los fundamentos laborales del Servicio de Asistencia Técnica a la Educación, ya que son el marco teórico para que la supervisión promueva la

profesionalización docente a través de la asesoría, apoyo y acompañamiento a maestros y directores.

Se inició con una lectura reflexiva titulada “La culpa es de la vaca”, a través de la cual se buscó sensibilizar a los participantes para que concluyeran el taller mirándose nuevamente a sí mismos y permitiera que al revisar las teorías que fundamentaron el taller, se lograra una autoevaluación de la propia práctica e identificar los factores que como directivos e integrantes de colectivos docentes debemos atender para lograr la profesionalización docente.

Por tal motivo cuando se revisaron las aportaciones de Jhon Dewey, Donald Schön, Barbara Larrive y Carles Monereo, se hizo un contraste con la realidad del colectivo docente de la Zona Escolar 35 (directoras y supervisora), así como de los colectivos de las escuelas (directoras y maestros) y se concluyó el nivel de reflexión en el que se encontraban, los factores que debían atender para tener disposición al cambio y se concientizó sobre el pensamiento reflexivo que se tenía al iniciar el taller y al concluirlo.

El taller se cerró con un breve ensayo de autoevaluación sobre lo trabajado y una frase motivadora anotada en un pergamino como punto de partida para seguir mejorando y trabajando en proyectos alternativos de profesionalización docente.

VI. Evaluación

De acuerdo a Bolívar (2002) podemos distinguir dos tipos de análisis de datos narrativos, los cuales generan conocimiento y criterios específicos de validación y fiabilidad, por lo que los informes de la investigación consisten en sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente, en lugar de separarlos por categorías. Uno de estos es el análisis paradigmático de datos narrativos, el cual será utilizado para la evaluación de esta intervención:

“Es el estudio basado en narrativas, historia oral o de vida y el análisis procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado.

Los datos obtenidos son examinados según patrones generales y comunes. Desde un punto de vista temporal, los datos pueden ser clarificados de una manera diacrónica o sincrónica.

En la forma diacrónica, los datos contienen una información temporal acerca de las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, describen cuándo ocurrió un suceso y los efectos que tuvo sobre los siguientes. Así, en la ordenación autobiográfica, se incluyen referencias a cuándo y por qué determinadas acciones tuvieron tales o cuales resultados o impactos. En la ordenación sincrónica son enmarcados como respuestas categóricas a las cuestiones del investigador”
(Bolívar, 2002. P. 12)

El objetivo del modo narrativo es revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad naturaleza.

Sin embargo Bolívar (2009) opina que cabe combinar análisis cualitativos e interpretativos del contenido con los propios análisis cuantitativos en una conjunción fructífera, es decir, reorganizar las categorías de tal modo que puedan divulgarse más allá de los contextos en que se gestaron con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias.

Con la intención de recabar datos narrativos generadores de conocimientos y criterios específicos para su posterior concreción en un informe de la investigación, se utilizaron en el taller instrumentos de evaluación que recomienda Arreola (2013) porque el enfoque por competencias exige un cambio de cultura de la evaluación (SEP, 2011).

En virtud de lo anterior describo los instrumentos utilizados:

“Rúbrica.- Sirve para juzgar un desempeño o un producto elaborado, es necesario definir los niveles de desempeño esperado.

Observación directa.- Es la observación directa y atenta de un hecho o caso y tomar información para posteriormente analizarla e interpretarla.

Producciones escritas: Evidencian la organización y destreza de la escritura, la aplicación y comprensión de conceptos y principios y el conocimiento de contenidos.

Autoevaluación.- Tiene como finalidad que los participantes conozcan, valoren y se corresponsabilicen del proceso de aprendizaje, sus actuaciones y cuenten con bases para mejorar.

Diario del docente.- Es un escrito personal en el que puede haber narrativa, descripción, relato de hechos, incidentes, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones; constituye un lugar desde donde se puede documentar y sistematizar la experiencia, realizar labores de experimentación, ya que permite hacer comparaciones, establecer relaciones entre las informaciones, establecer conclusiones y tomar decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación” (Arreola, 2013, p. 32)

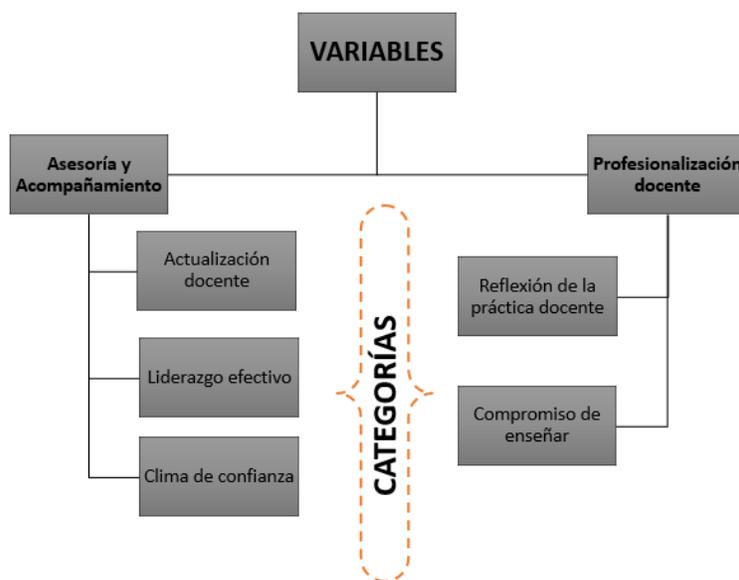
VI. 1 Informe de la Investigación

El Taller de Profesionalización Docente permitió responder a preguntas que se plantearon al inicio de la investigación, sobretodo en la conceptualización, comprensión y asimilación del término asesoría y acompañamiento así como para entender cada una de las categorías

que la componen y las implicaciones que tienen en la promoción de la profesionalización docente.

Al realizar la evaluación final del taller, considerando las variables que orientaron la intervención a través un análisis paradigmático de forma sincrónica, se definieron las categorías que se muestran en la Figura 4.

Figura 4. Categorías para la evaluación final



(Creación propia, 2018)

Con base en estas cinco categorías, respecto al clima de confianza, fue fundamental para poder llevar a cabo la asesoría y acompañamiento de las directoras, ya que se favoreció la comunicación sincera entre el equipo de trabajo de la Zona lo cual permitió establecer las condiciones para una buena convivencia y relación mutua de respeto, tolerancia a las ideas, prácticas diversas y la confianza como condición indispensable para el trabajo conjunto y el aprendizaje entre pares, tal como lo señala el estándar de gestión siete del MGEE (SEP, 2009).

Este clima de confianza logró trascender las paredes de la Zona Escolar 35 y llegó a los colegiados de las escuelas de la Zona, ya que en las reuniones de Consejo Técnico Escolar así como durante las jornadas de trabajo, mejoraron las relaciones laborales tornándose más respetuosas y empáticas, se logró cambiar la perspectiva de la estructura vertical de la

función directiva por la estructura horizontal, que permite mayor colaboración en lugar de la imposición.

Para lograr estas mejoras en el clima de confianza, se utilizaron lecturas y videos de reflexión que permitieron la sensibilización de las directoras para posteriormente conducir las al marco laboral que rige el trabajo de los directivos, en específico, al liderazgo efectivo de escuelas eficaces.

En vista de que se necesitaba lograr llevar a las profesoras a una corriente de conciencia se fomentó en varios momentos y bajo diferentes dinámicas la autoevaluación de sus prácticas, con lo cual se transito de una autoevaluación simulada a una autoevaluación reflexiva.

En un primer momento las directoras asentaban en sus autoevaluaciones argumentos evasivos, culpando a los demás o al sistema, así como apáticos a las mejoras de sus propias áreas de oportunidad, no obstante conforme fueron avanzando las sesiones se fueron mostrando más comprometidas con su rol de líder de una institución educativa. De igual forma, intentaban traspolar lo vivenciado en las reuniones de Zona a sus escuelas, procurando sensibilizar a sus maestros para que éstos también se asumieran como líderes efectivos dentro de sus aulas.

Durante las autoevaluaciones y después de tocar temas de actualización docente al respecto de elementos de la Gestión Escolar que debieran conocer, las directoras se permitieron aceptar que les faltaba actualización y aprovecharon la información y bibliografía que se les acercaba durante las sesiones para hacerse de un bagaje cultural que les permitiera afianzar la credibilidad de sus docentes en las competencias directivas que demostraban con un lenguaje técnico y fundado.

No obstante el tránsito fue lento, las sesiones no rendían frutos inmediatos, de hecho había temas que tenían que reforzarse constantemente, sobretodo los relativos a la diferenciación de líder efectivo con jefe autoritario.

También constantemente se tenía que reforzar el clima de confianza implementando estrategias de asertividad y empatía para que las interacciones fueran más positivas y propositivas.

El trabajo colaborativo fue un tema que se abordó con constancia, pero no logró consolidarse en la Zona Escolar y por lo tanto tampoco trascendió a las escuelas; y en vista de que este fundamento es base para el aprendizaje entre pares, dicha metodología fue difícil de implementar en la Zona, por lo que en su lugar se promovieron las asesorías taller.

Estas asesorías taller debían contar con actividades lúdicas, sensibilizadoras y motivantes, ya que cuando esos tres elementos no estaban presentes los participantes se mostraban aburridos, apáticos y ausentes, por lo que cuando se les plantearon actividades como la carta a sí mismos, las dinámicas de “soy otro” e “interdependencia positiva” y la lectura de “la culpa es de la vaca” o “toda la responsabilidad es tuya”, las directoras se interesaron en la actividad y expresaron la carga anímica que les implicaba su función directiva, desahogando lo que en varias ocasiones quisieron decir y no dijeron, pero que en esos momentos no tuvieron reparo de señalar y se percataron que las demás pensaban o sentían lo mismo.

Este tipo de actividades permitió dar paso a la reflexión de la práctica docente, que tuvo su máxima cúspide cuando los directivos reconocieron que se encontraban vulnerables ante el nuevo reto que el sistema educativo les demandaba en breve: el conocimiento e implementación del Nuevo Modelo Educativo 2017; por lo cual aceptaron a pesar de sí mismas que debían actualizarse, pero bajo el precepto que el mismo plan de estudios entrante promulgaba, una metacognición para que conocieran y reflexionaran sobre las estrategias de aprendizaje que requerían para actualizarse en breve.

Por tal motivo los círculos de estudio del nuevo plan de estudios “Aprendizajes Clave para la educación integral” (SEP, 2017), implicaron el dilema requerido que Dewey (1989) señaló como la situación de incertidumbre que te permite pasar del pensamiento rutinario al

reflexivo, ya que te requiere proponer alternativas y es el factor orientador y estabilizador del proceso de reflexión.

De esta manera los círculos de estudio de los Aprendizajes Clave representaron la base para transitar del nivel de pre reflexión señalada por Larrive (2008) al nivel de reflexión superficial, en el cual permanecieron las directoras durante las siete sesiones de esta actividad, logrando al finalizar que todas las temáticas abordadas, así como las estrategias de trabajo les permitieran acrecentar sus competencias docentes y mostrarse ante sus colectivos como directoras preparadas en temas que pocos conocían, lo cual les generó respeto ante sus profesores, credibilidad y confianza.

Durante el trabajo de los círculos de estudio se promovió el compromiso por enseñar (SEP, 2010) ya que las directoras dedicaron tiempo extraclase para su actualización en el Modelo Educativo 2017, incentivaron la mejora continua de su práctica pedagógica, asumieron responsabilidades y trazaron con sus colectivos docentes planes de mejora en favor de introducir este nuevo plan de estudios con las óptimas condiciones posibles a los centros escolares.

Uno de los resultados más notorios fue que en dos escuelas de las cuatro de la Zona buscaron realizar sus propios círculos de estudio, culminando la escuela “Año Internacional del Niño” con éxito tal actividad y aunque en la escuela “El Seguro del Maestro” no se dieron los mismo resultados sí se observó que los maestros conocían la nueva propuesta pedagógica y algunos de ellos decidieron acudir a los Centros de Maestros para que en horarios sabatinos reforzaran esos conocimientos, incluyendo a la Directora y subdirectora Académica.

La directora de las escuelas “Profr. Rafael López” no tuvo tanto empuje, pero al iniciar el ciclo escolar 2018-2019 orientó a sus profesores a la concreción de los elementos del nuevo currículum con claridad y seguridad en el deber ser, a pesar de que en esos momentos los profesores estaban renuentes a realizarlo debido a que acababa de darse un cambio político de la Presidencia de la República y el supuesto social era que se eliminaría la reforma

Educativa y con ello la implementación del Nuevo Modelo Educativo 2017, lo cual sonaba en las redes sociales y en los pasillos de las escuelas.

La última sesión del taller permitió contrastar los supuestos teóricos que habían orientado el trabajo, con la realidad imperante al finalizar el mismo, pero antes de realizarlo se les presentó una galería fotográfica digital de los momentos más significativos del taller, así como la lista de las actividades realizadas, ante lo cual las directoras mostraron sorpresa porque señalaron que les fue imperceptible la totalidad de actividades, no obstante se sentían diferentes y más a gusto con sus colectivos, en quienes también notaron cambios actitudinales, por tal razón en sus ensayos finales hubo comentarios favorables del taller y sobretodo proyectivos, es decir, decían lo que habían logrado pero también lo que querían seguir logrando.

Ante estos comentarios puedo inferir que es el inicio de lo que Perrenoud afirma al respecto de que un enseñante reflexivo no deja de reflexionar a partir del momento en que consigue hacerlo, aún incluso en ausencia de dificultades, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesional (2007).

Klingler (2000) dice que es el sujeto quien construye su propia realidad subjetiva a partir de sus observaciones, reflexiones y pensamiento lógico, por lo tanto la profesionalización de los docentes no puede ser lograda por el supervisor o el director, sólo puede ser motivada para que el sujeto la autoinicie dentro de su desarrollo cognitivo, pero debido a que el supervisor y director deben impulsar el desarrollo profesional docente, puedo evaluar este taller como el incitador de este proceso interno para el desarrollo profesional de las directoras, que les permitió la construcción de conocimientos a través de la resolución de problemas cotidianos en su práctica y les ayudó a construir nuevos conocimientos en la acción (Schön, 1987).

También puedo señalar que la práctica profesional reflexiva genera el perfeccionamiento laboral según Schön (1987), en donde la reflexión se torna en conocimiento, lo cual explica que las directoras señalen en sus ensayos finales que mejoraron en sus funciones, en su

liderazgo, en sus bagajes culturales y en la generación de climas de confianza, lo cual les ha permitido mejorar sus relaciones con sus docentes y sobretodo convencerlos para que éstos también se actualicen.

Finalmente, al ser este proyecto una intervención bajo la metodología de la investigación acción, debo recapitular mi propia participación en el taller y debo aceptar que los resultados de cada sesión fueron producto del convencimiento que tuve sobre los temas abordados, de ahí que cuando trabajé el análisis de casos a través de los IC (Análisis de Incidentes Críticos) los resultados no fueron los esperados ya que al desarrollarse la sesión se me generaron sentimientos de incertidumbre, de que la metodología no permitiría resolver el conflicto que estábamos analizando y efectivamente así fue, no se resolvió.

Por otro lado el término asesoría y acompañamiento regularmente siempre trae el binomio de esas dos palabras, sin embargo en la práctica de este taller de profesionalización docente le dí mayor peso a la asesoría, en el sentido de que preparaba las sesiones cuidando hasta los mínimos detalles y también las exposiciones o talleres, pero cuando debía dar el acompañamiento, sobretodo para el seguimiento de las asesorías, me dejé llevar por la dimensión administrativa y organizativa de mi gestión, con lo cual perdí oportunidades de concreción de los temas planteados en las escuelas.

Además como lo afirmé al principio de este proyecto, la asesoría y acompañamiento requieren un dominio de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, por lo que puedo asegurar que durante y posterior a este taller asumí que debo actualizarme cada vez más en una gama de contenidos declarativos y aunque considero que mis conocimientos procedimentales son suficientes para desarrollar adecuadamente mi función, mis conocimientos actitudinales en cuanto a la concreción de un clima de confianza sólido, deben fortalecerse porque las interacciones con profesores que no coinciden con mis referentes culturales me son muy difíciles de conciliar.

Sé que debo actualizar permanentemente a los profesores para apoyarlos en su desempeño pedagógico en busca de transformar sus prácticas y me parece que durante este taller fue un

logro alcanzado, pero considerando los ensayos finales de las directoras donde reiteraron que deseaban seguir teniendo talleres como este ya que se percataron que nunca se termina de aprender, mi compromiso y responsabilidad es mayor, ya que este proceso que se inició debe continuar para que se logre el último nivel de reflexión de la práctica docente del que nos habla Larrive (2008) porque como lo señalé anteriormente, el equipo directivo de la Zona Escolar 35 se encontró durante todas las sesiones del taller transitando del nivel 1 de prereflexión al 2 de reflexión superficial, pero durante la última sesión se pudo afirmar que estábamos transitando del nivel 2 de reflexión superficial al de reflexión pedagógica del nivel 3, pero aún faltó un nivel por alcanzar: el nivel 4 de reflexión crítica.

Mi compromiso de enseñar lo tenía muy afianzado como se refleja en los indicadores del estandar de gestión ocho (SEP, 2010), pero aún me falta lograr que en conjunto toda la comunidad educativa (docente, padres de familia, directores y alumnos) acepten el aprendizaje efectivo de los alumnos como la meta a lograr.

Senté las bases del clima de confianza en el equipo de la Zona Escolar y se cambiaron prácticas irrespetuosas y negligentes que referían las directoras ocurrían antes de mi arribo a la Zona, pero lo que no logré fue el trabajo colaborativo, sobretodo dirigido a mejorar el aprendizaje.

Considero que logré ser un líder eficaz en cuanto al enfoque profesional que procuré, por lo que conseguí ser aceptada, necesitada y reconocida por las directoras, quienes en diversas ocasiones me solicitaron el acompañamiento en procesos de sus escuelas, donde sólo requerían mi presencia aunque ellas solucionaran por sí mismas las problemáticas.

Ante esta situación y derivado de los resultados reportados en esta evaluación de la intervención, me parece necesario que la propuesta de mejora de este proyecto oscile en torno a continuar realizando talleres reflexivos para que la reflexión de la práctica docente se vuelva una identidad en las escuelas de la Zona y, requiero darle mayor peso al convencimiento del docente frente a grupo de que el trabajo colaborativo es la respuesta para un desarrollo profesional colectivo.

En estas mejoras debe tenerse mayor claridad en la manera en que se realizará el acompañamiento del supervisor, ya que como mencioné las directoras requieren que las asesorías se concreten en sus escuelas, pero manifiestan sentimientos de incertidumbre al no sentirse acompañadas.

Sin embargo me parece importante resaltar que un factor determinante para poder desarrollar una práctica reflexiva que nos lleve a la transformación según Freire (1975) es concebirnos como seres inconclusos y hacernos conscientes de ello, porque a partir de eso estaremos en constante búsqueda, lo cual también es uno de los principales postulados que fundamentan la Dimensión 3 de los PPI “Un supervisor/director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad” (CNSPD, 2016, p. 32); ante estas afirmaciones debo reconocer que el resultado máximo de este taller es que todos los participantes se percibieron como seres inconclusos en busca de más lo que representa las bases para la profesionalización docente y a su vez, es el principio orientador que se esperaba encontrar con esta intervención para el desarrollo del plan de asesoría y acompañamiento de la Zona Escolar.

Conclusiones

Durante la implementación del “Taller de Profesionalización Docente” se observó en las directoras un cambio actitudinal a lo largo del periodo que abarcó ya que pasaron de la apatía, transitando por la curiosidad, el interés y compromiso, para finalizar con el convencimiento, lo cual de acuerdo a Dewey (1989) y Schön (1987) al respecto del tipo de pensamiento que transita por la mente de los individuos, se puede inferir que logramos pasar del pensamiento rutinario al pensamiento reflexivo y logramos consolidar un pensamiento práctico.

A las directoras se les motivó lo suficiente para que se lograra la mejora del clima de confianza tanto en la Zona Escolar como en las escuelas, reconociendo los propios colectivos docentes a las directoras y a la supervisora como líderes efectivos.

Todos los participantes del taller pudieron transitar a una autoevaluación lo suficientemente reflexiva que les permitiera aceptar sus áreas de oportunidad para intentar fortalecerlas, por lo cual facilitaron la claridad en la Zona sobre los temas que debe enfatizar durante la actualización, asesoría y acompañamiento en el marco del SATE.

Las directoras manifiestan un deseo reiterado de seguir profesionalizando su trabajo, de seguir trabajando bajo la metodología de talleres, círculos de estudio y aprendizaje entre pares, para que se promueva la retroalimentación bajo un dialogo profesional con sus colegas y a partir de ello se logre un cambio en la cultura institucional que por años ha impedido que dentro de los propios espacios y horarios laborales los docentes puedan actualizarse.

Esta es una petición que varios de sus compañeros docentes también les hicieron a ellas, y aunque no fueron la mayoría, sí se observó el interés de varios docentes por enriquecer su bagaje cultural pedagógico para mejorar sus prácticas, sobretodo en la escuela “Año Internacional del Niño”.

Durante el planteamiento del problema me realicé varias preguntas, las cuales he podido responder durante la construcción de este documento, pero las respuestas a otras surgieron al finalizar la intervención con las directoras, porque, aunque el taller terminó, la vida escolar continuó y fue en esos momentos cuando se encontraron otras respuestas a preguntas que seguían resonando en mi práctica:

¿Por qué los docentes no reflexionamos sobre nuestra práctica profesional?

Es muy recurrente que un docente se encuentre vulnerable cuando lo atacan sentimientos de incertidumbre ya sea porque no tiene las competencias docentes suficientes o porque los resultados no se están dando como lo planeó, tal es el caso de alguna de las sesiones del taller de profesionalización docente en donde a pesar de conocer con claridad el tema, los participantes no aportaron las ideas que en la teoría se esperaban, por tal razón cuando se percibió que no saldría el resultado esperado me atacó la incertidumbre y perdí el control de la sesión.

Esta situación es constante en los salones, en las escuelas y en la zona, porque tratamos con seres vivos que no se rigen bajo protocolos inamovibles y cuando todo se mueve el temor a perder el control de las situaciones nos orilla a buscar controlar en todo momento, por tal razón, cuando entramos en un área de confort segura aunque no sea la ideal, buscamos que así permanezca el mayor tiempo posible y entonces no permitimos que los dilemas nos generen incertidumbre y por lo tanto no podemos transitar al pensamiento reflexivo, base para la práctica profesional reflexiva.

¿Qué factores favorecen obstaculizan el desarrollo de una práctica profesional reflexiva en docentes, directores y supervisores?

Como lo señalé en la pregunta anterior, según lo observado en esta investigación puedo concluir que el sentimiento de incertidumbre e inseguridad producen la vulnerabilidad docente y ésta en muchos casos se produce por insuficientes competencias docentes, ya sea en cuanto a los conocimientos declarativos, procedimentales o actitudinales.

En el ejemplo que daba de la pérdida de control durante alguna de las sesiones del taller ya que los resultados no estaban dándose conforme a lo planeado, mis competencias actitudinales no favorecieron para que retomara el control de la situación puesto que mis emociones me traicionaron y mi actitud no me ayudó a lograr el objetivo.

Por otro lado, pude observar en el desarrollo del taller que al principio las directoras manifestaban recelo hacia los comentarios de transformación de las prácticas, pero cuando el taller fue avanzando y ellas fueron adquiriendo mayor bagaje cultural o reactivando los conocimientos que estaban olvidados, adoptaron una actitud de mayor seguridad la cual proyectaban con sus colectivos docentes y les generaba una respuesta diferente de ellos.

Cuando esto ocurrió el factor de la vulnerabilidad desapareció y lograron avanzar hacia pensamientos reflexivos; no obstante, enfrentaron otro factor que en pocas ocasiones se logró vencer, el de la cultura institucional, aquella poco acostumbrada al trabajo colaborativo entre sus distintos participantes y con una actitud conservadora frente a las innovaciones (Monereo, 2009), incluyendo a las directoras que de manera inconsciente en diversos momentos mostraron esa actitud.

¿Cómo puede promover un director o un supervisor las prácticas profesionales reflexivas en los colectivos docentes?

Algo que inferí es que los docentes se sienten solos, hablando de profesores frente a grupo no sienten la compañía del director, a su vez los directores y supervisores se sienten abandonados por sus autoridades e instituciones inmediatas, por tal razón lo que todos demandan es un acompañamiento que les brindé seguridad en la toma de decisiones.

Cuando los profesores en su rol educativo se sienten acompañados, se les observa seguridad en su proceder, con lo cual desaparece el primer factor que obstaculiza el cambio, el relativo a la vulnerabilidad y es cuando los profesores se muestran más dispuestos a reflexionar.

Por otro lado, un término que aparece dentro de los 14 principios pedagógicos del nuevo plan de estudios 2017 el de “Modelar el Aprendizaje” (SEP, 2017, p. 24), se vivenció con las directoras, quienes retomaron las actividades que se abordaron en el taller en la Zona para llevarlas a sus propias Juntas de Consejo Técnico Escolar y en varias de ellas obtuvieron resultados similares o hasta mejores que los nuestros.

Por tal razón la respuesta a esta pregunta puede ser modelando el aprendizaje, es decir, modelando las prácticas profesionales reflexivas y acompañando a directivos y docentes, en el entendido de que acompañamiento es la acción sistemática y permanente de estar al lado de los profesores para orientarlos en la toma de decisiones o para mejorar sus prácticas (SEP, 2013), con ello se está en posibilidad de promover prácticas profesionales reflexivas.

¿Qué competencias docentes se requieren para desarrollar una práctica profesional reflexiva?

Retomo algunas de las propuestas de Perrenoud en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar” (2004), señalándolas en orden de necesidad imperante para desarrollar estas prácticas profesionales reflexivas que todo docente debe lograr:

1. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
2. Organizar la propia formación continua y
3. Trabajo colaborativo

¿Cómo se puede convencer a los profesores de un cambio de perspectiva docente, en donde realmente nos asumamos como entes transformadores de la sociedad?

Para mí el primer paso para convencerlos es valorando su trabajo y realizando su función, esto derivado de que como ya comentaba en otra pregunta, la mayoría de los profesores se perciben solos frente al mundo y lo que se les debe aclarar es que no lo están, que todos estamos en el mismo camino y buscamos las mismas metas, sólo que desde diversos ángulos, por lo que el segundo paso es la sensibilización de la necesidad social de profesores comprometidos con su labor, una labor que llevará a todos a la misma meta educativa y social.

¿Cómo puedo abonar en la profesionalización de las directoras para que ellas hagan lo propio con sus maestros?

Como ya lo dije, lo primero es modelando, el supervisor primero debe ser un profesional reflexivo de la educación para promoverlo en sus directores, de tal forma que les brinde actualización permanente, fortalezca su liderazgo directivo, los sensibilice para lograr el cambio de visiones conservadoras ante las innovaciones y a su vez que promueva el trabajo colaborativo en todos los espacios escolares.

Asimismo, me parece necesario referir una idea que quedó resonando en los participantes al respecto de que la función directiva era una función solitaria porque a nadie tienen contento, deben tratar de dar gusto a padres de familia, alumnos, maestros y autoridades y en algún momento cualquiera de ellos no está conforme con su proceder, por lo que al final están solos.

Esta reflexión me permitió entender la importancia del acompañamiento, no como una instrucción oficial que es la base de la función supervisora, sino como un compromiso ético de parte de los supervisores, ya que efectivamente, los directores tienen sobre sus hombros grandes responsabilidades y en nuestro rol supervisor debemos ser esos aliados que necesitan para enfrentar a todos los otros actores educativos y que cuando alguno de ellos les recrimine su proceder, ayudarles a sobrepasar esas inconveniencias y asesorarlos para que tomen las mejores decisiones en función de las necesidades prevalecientes, pero evitando que se vulnere no sólo su figura de líder escolar, sino de profesional educativo.

Después de lograr esto, creo que las condiciones para promover la profesionalización docente en las directoras será más favorable y a su vez también para ellas les será más sencillo identificar cómo acercarse a sus profesores.

Finalmente quiero concluir analizando si las metas que planteé para la presente intervención fueron alcanzadas y ante ello debo mencionar que:

Al respecto de entender el sentido del proceso de asesoría y el acompañamiento en función de que es la base para el desarrollo profesional docente, puedo concluir que lo entendí desde el marco del SATE y también desde la perspectiva personal de los directores, quienes le dieron la importancia necesaria para que como supervisora lo realice en las mejores y oportunas condiciones.

En lo referente a identificar la intervención adecuada para que a través del plan de asesoría y acompañamiento con directores se lograra que los docentes reflexionaran sobre su propia práctica y profesionalizaran su labor, concluyo que el convencimiento al docente parte de todo aquello que señalé: valorarlos, resaltar su labor, acompañarlos, asesorarlos, sensibilizarlos y modelar el aprendizaje.

Finalmente, al respecto de “La profesionalización docente, el nuevo reto para directores y supervisores del siglo XXI”, debo reconocer que sí lo es, pero hasta antes de esta intervención lo veía como un reto casi inalcanzable, no obstante después del trabajo realizado creo que es sólo otro de los dilemas que nos permitirán crecer como profesionales de la educación, ya que se debe entender que fomentar la profesionalización docente es apoyar en la actualización y capacitación de directivos y docentes; aunque el reto radica en cambiar el tipo de asesorías que antiguamente se daban bajo una mirada conservadora y sin sentido, porque debemos preponderar que estamos trabajando con seres humanos y con docentes solitarios que se han cansado de elevar la voz para pedir que los miren y han preferido sumirse en el anonimato bajo prácticas rutinarias y discursos institucionales que no los coloque en riesgo.

El proceso de asesoría y acompañamiento es el escalón necesario para el logro de la profesionalización docente, pero el supervisor quien lo encabeza, requiere un compromiso ético con sus directores, maestros, alumnos y con la sociedad, ya que en esta era del conocimiento se demanda cada vez más que los profesores se comprometan con su labor, es decir que profesionalicen su práctica empezando con los supervisores.

Ante esta aseveración sólo resta cuestionar ¿Cuántos supervisores lo harán?...

Bibliografía

- AFSEDF. (2015). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*. México: SEP.
- Amador, J. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. México: Centro de Estudio Sociales y de Opinión Pública.
- Andere, E. (2013). *La escuela rota: Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI Editores.
- Arreola, L. (2013). Evaluación de competencias. En J. Guzmán, *Del curriculum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB* (pág. 155). México: Colofón S.A. de C.V.
- Artiles, M. M. (1995). *Psicología humanista, aportes y orientaciones*. Buenos Aires: Docencia.
- Barrea, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Perspectiva Educacional*, pp. 31-60.
- Bolivar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 26.
- Castorina, J. D. (2004). Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. En V. G. Vasconcellos, *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky* (pág. 20). Buenos aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Chomsky, N. (25 de enero de 2012). El objetivo de la educación. (G. Brown-Martin., Entrevistador) youtube.mx. Recuperado el 20 de junio de 2016, de https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y
- CNSPD. (2015). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*. México.
- CNSPD. (2016). *Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica*. México.
- CNSPD. (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. México.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

- Díaz Barriga, F. H. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Domingo, A. (1992). El profesional reflexivo (D.A.Shön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. En D. Shön, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pág. 5). Barcelona: Paidós.
- Eastwood, C. (Dirección). (2009). *Invictus* [Película].
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S A.
- García, V. (2015). *Testimonio*. México
- Gonzalez, G. (2013). *Tesis doctoral: Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: Análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Palencia: Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS309-130521.pdf>
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Huerta, P. (2011). *La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica*. México: COMIE.
- Iglesias, M. (2011). *Tesis de maestría: Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa*. México: Universidad Iberoamericana. Obtenido de <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015443/015443.pdf>
- James, W. (1994). *Principios de psicología*. Fondo de Cultura Económica.
- Jonnaert, P. (2007). *Perspectivas*. UNESCO.
- Klingler, C. V. (2000). *Psicología Cognitiva, Estrategias en la Práctica Docente*. México: Mc Graw Hill.
- Larrive, B. (2008). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, p. 17.
- Lerner, B. (2009). *Banco Mundial: Modelo de desarrollo y propuesta educativa (1980-2006)*. México: IIS UNAM.
- Macías, M. (2008). *Tesis de maestría: Ser y quehacer de la práctica docente. Estudio comparativo entre las licenciaturas de pedagogía y derecho de la universidad de Colima*. Colima: Universidad de Colima. Obtenido de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/MACIAS_CRUZ_MAYRA.pdf
- Monereo, C. (2009). La formación del profesorado una pausa para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 149-178.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, pp. 583-597.

- Münch, L. A. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Muñoz, X. (2004). Desarrollo Profesional o una praxis reflexiva: un saber y un discurso especializado. *Diálogos educativos*, p. 11.
- Mona, S. (2011). *Sociólogos en formación*. Obtenido de Problemas de la Educación en México. Carrera Magisterial:
<http://sociologosenformacion.blogspot.mx/2011/04/carrera-magisterial.html>
- Nieto, L. (2017). *Testimonio*. México.
- Niño, A. (25 de Enero de 2016). La Escuela al Centro. *Milenio*, pág. 12.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Resúmenes ejecutivos, OCDE. Recuperado el 04 de febrero de 2016, de www.oecd.org/edu/calidadeducativa
- Oikión, E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, E. (09 de diciembre de 2012). *Youtube mx*. Obtenido de Trabajo en equipo, pingüinos, hormigas, cangrejos: <https://www.youtube.com/watch?v=qvF3jfSWq8A>
- Pérez, P. M. (2004). Revisión de las teorías más sobresalientes del aprendizaje del siglo XX. *Tiempo de Educar*, pp. 39-76.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Oceano.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofon.
- Piaget, J. (1972). *Estudios de psicología genética*. Argentina: Emece Editores.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Poy, L. (26 de enero de 2016). Profesores descartan cambios. *La Jornada*, pág. 13.
- Rodrigues, R. (2013). *Tesis doctoral: El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso del portafolio digital*. Barcelona: Univerisitat de Barcelona. Obtenido de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43124/5/RRDRIGUES_TESIS.pdf
- Rogers, C. (1990). *Psicoterapia centrada en el cliente*. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós.
- Santivañez, S. (2014). *Tesis de maestría: Sistematización de estrategias para la formación del docente reflexivo en una universidad privada de Lima*. San Miguel: Pontífica Universidad Católica de Perú. Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5780>

- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 665-684. Obtenido de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf
- Sañudo, L. (2005). La ofrmación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 665-684. Obtenido de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEB. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. México: SEP.
- SEGOB. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEGOB.
- SEGOB. (2013). *Decreto por el que se expide la Ley del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEGOB. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. México.
- SEGOB. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: SEGOB.
- SEP. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Estándares de Gestión para la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. México: CONALITEG.
- SEP. (2012). *Enfoque basado en competencias*. México: DGESPE. Recuperado el 15 de junio de 2016, de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- SEP. (2016). *Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos*. México: SEB.
- SEP. (2016). *ACUERDO número 03/05/16 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2016-2017*. México: SEGOB. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5438896&fecha=26/05/2016
- SEP. (2016). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, especial y para Adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México. 2016-2017*. Ciudad de México: SEP.

- SEP. (24 de junio de 2016). Mensaje del Administrador Federal con motivo de la 8ª. Sesión del Consejo Técnico Escolar. México, Ciudad de México, México. Obtenido de http://www2.sepdf.gob.mx/principal/mensaje_del_administrador.jsp
- SEP. (2017). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, especial y para Adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México. 2017-2018*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP.
- Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, pp.85-112.
- Solis, I. (2013). Del currículum de la RIEB a un modelo curricular institucional. En J. S. Guzman, *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB* (págs. 15-50). México: Colofón.
- Solís, I. G. (2013). *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. México: Grao.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (6 de julio de 2016). *Oficina Internacional de Educación*. Obtenido de Enfoque por competencias: <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- UNICEF. (2012). *Estado Mundial de la Infancia*. Estados Unidos: Unicef.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto.
- Wong, A. (26 de Enero de 2016). Expertos ven desorganización por ajustes al calendario escolar. *Milenio*, pág. 12.
- Wong, A. Z. (01 de marzo de 2016). La SEP da de baja a 3mil 360 profesores. *Milenio*, pág. 15.
- Yakin, B. (Dirección). (2001). *Duelo de Titanes* [Película].

Anexo A

Escuela _____	(Matutino)	(Vespertino)	(Jornada Ampliada)
Turno _____	(Director)	(Subdirector)	(Docente frente a grupo)
Función _____	(Femenino)	(Masculino)	
Sexo _____	Antigüedad en el servicio _____		

Con la intención de mejorar el servicio educativo responda las siguientes preguntas.

1. En este cierre de ciclo escolar ¿qué valoración haría de su labor docente realizada?
2. ¿En qué momento de su vida personal o laboral realizó un balance de los resultados de su práctica docente?
3. ¿A qué atribuye los problemas de convivencia o aprendizaje en sus alumnos?
4. ¿Cuál cree que sea la causa de la opinión negativa de padres de familia sobre el trabajo que se desarrolla en los planteles?
5. ¿Qué opina de la funcionalidad de los espacios de las juntas de Consejo Técnico Escolar?
6. Describa cómo se desarrollan las juntas de Consejo Técnico Escolar en su plantel.
7. ¿Acostumbra presentar a su colectivo docente propuestas de mejora escolar? ¿por qué?
8. Describa cómo resolvieron en su escuela los conflictos institucionales que se presentaron en el año (de organización escolar, normativos, entre docentes, con padres de familia, con el director, entre otros) y cuál fue su aportación.
9. ¿Cómo identifica y resuelve sus necesidades de formación profesional (dominio de contenidos, del Plan y Programas de Estudios, estrategias didácticas o relativos a sus competencias profesionales)?
10. ¿Qué espera mejorar de su práctica docente en el próximo ciclo escolar?

-Gracias por tu participación-

Anexo C

CLIMA ESCOLAR

Instrucciones: profesor (a), por favor señale su opinión respecto a las siguientes cuestiones relacionadas con el clima en el aula.

Indicador	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
En clase predomina la competencia sobre la cooperación.					
En el aula hay niños/as y/o que son dominantes y agresivos/as.					
En el aula hay niños/as que muestran comportamientos intimidatorios sobre los demás.					
Los niños/as agresivos y dominantes no les gusta respetar las normas de convivencia.					
Los niños/as con comportamientos intimidatorios no aceptan las normas de convivencia.					
En general, mi relación con los alumnos es satisfactoria.					
En general, las relaciones entre los alumnos son buenas.					
En clase existen conflictos (Pelear, insultos, amenazas, intimidaciones, conductas disruptivas, etc.).					

	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
¿Cómo valoraría el clima de convivencia en sus clases?					
¿Cómo valoraría el clima de participación en sus clases?					

En la siguiente escala marque el número que exprese en qué medida se siente valorado(a) en su función docente.

	MUCHO	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	NADA
Por los alumnos													
Por las autoridades educativas													
Por la dirección de la escuela													
Por sus compañeros y compañeras													
Por sus compañeros y compañeras													
Indique el grado de satisfacción que experimenta en el ejercicio de su labor profesional, señalando el número correspondiente.													

Anexo B

“El Modelo de Gestión Educativa Estratégica”

Resuelva el siguiente cuestionario.

1. Explique el significado de los siguientes conceptos:

Gestión Educativa

Gestión Educativa Estratégica

Gestión Institucional

Gestión Escolar

Gestión Pedagógica

2. ¿Cuáles son los componentes básicos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica?

3. Señale las dimensiones que comprende la Gestión Escolar y explique brevemente en que consiste cada una.

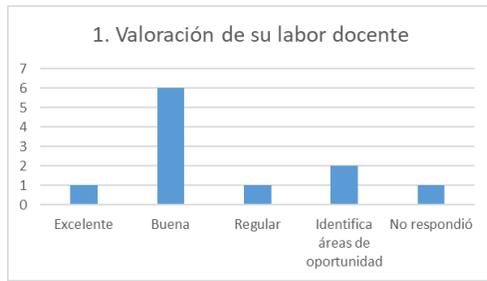
4. Teniendo como referencia de reflexión la realidad de su centro escolar; ¿Cómo es la realidad vivida de cada uno de las dimensiones de la Gestión Escolar?

Anexo D

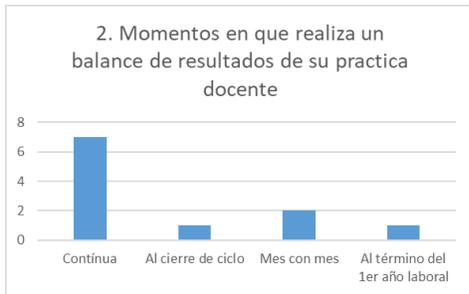
Funciones del Supervisor

1	En la actualidad, ¿en qué aspecto de su quehacer le apoya más la supervisión?	a) Transmisión de indicaciones de la autoridad b) Asesoría en aspectos normativos y administrativos c) Mediación y resolución de diversos conflictos d) Apoyo en aspectos técnico-pedagógicos e) Ninguno f) Todos	
2	¿Cuál es la mayor fortaleza de la supervisión?	a) Administración escolar b) Gestión escolar democrática y horizontal c) Planeación del proceso educativo d) Impulso al trabajo colaborativo con directores e) Capacidad de apoyo al proceso de enseñanza y al logro de aprendizajes f) Seguimiento de procesos y resultados educativos g) Evaluación de procesos y resultados educativos h) Ninguna i) Todas	
3	¿Cuál es la mayor debilidad de la supervisión?	a) Administración escolar b) Gestión escolar democrática y horizontal c) Planeación del proceso educativo d) Impulso al trabajo colaborativo con directores e) Capacidad de apoyo al proceso de enseñanza y al logro de aprendizajes f) Seguimiento de procesos y resultados educativos g) Evaluación de procesos y resultados educativos h) Ninguna i) Todas	

Anexo E



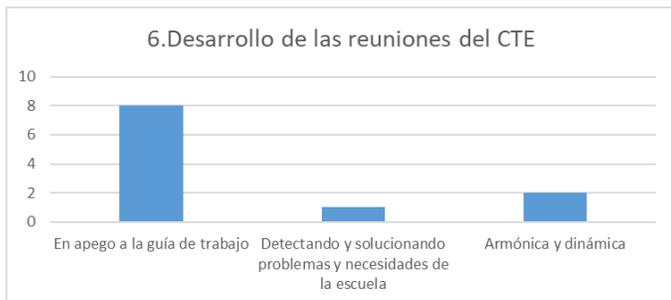
Pensamiento reflexivo. Valoración de su labor docente. Esta pregunta se implementó para identificar si los docentes demuestran un pensamiento reflexivo, esperando que en sus respuestas se observara un análisis profesional reflexivo de lo que se les estaba cuestionando, pero por los resultados observados se presume que tratan de reflejar una conducta socialmente aceptada, ya que únicamente dos identificaron áreas de oportunidad y el resto emitió una respuesta positiva de su desempeño o no contestaron, en donde no se percibe un pensamiento reflexivo.



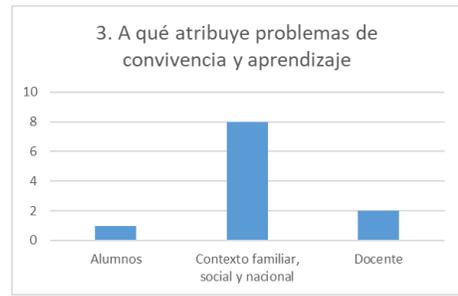
Pensamiento reflexivo. Momentos en que realiza un balance de resultados de su práctica docente. En esta pregunta se esperaba identificar los momentos en que el docente reflexiona, independientemente de los espacios escolares, pero la mayoría de respuestas se recarga en el discurso conocido e indicado institucionalmente sobre que "la reflexión debe ser constante".



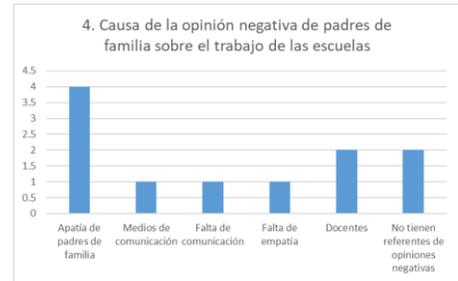
Rol del director como promotor de prácticas profesionales reflexivas. Funcionalidad de las reuniones de CTE. Con este reactivo esperaba que los docente valoraran el espacio de las reuniones de CTE como aquel que les permite desarrollar un pensamiento reflexivo para una práctica profesional y si el director era tomado en cuenta como el promotor de ello, los resultados arrojados es que los maestros reproducen el discurso institucional que en reiteradas ocasiones nos hacen aprender a base de la reproducción de términos en los documentos rectores y los que no lo reproducen de esa manera observan este espacio como anteriormente se pensaba "un lugar de organización del trabajo escolar".



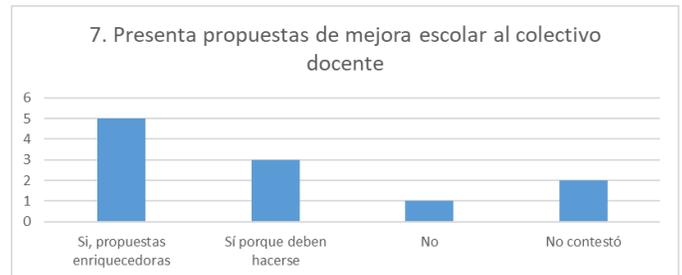
Rol del director como promotor de prácticas profesionales reflexivas. Desarrollo de las reuniones del CTE. Con esta pregunta esperaba que saliera a relucir la labor del director como promotor de prácticas profesionales reflexivas, ya que los lineamientos para las reuniones de CTE señalan que él es el encargado de llevarlo a cabo, no obstante, los resultados fueron que en estas reuniones se rigen por una guía de trabajo que marcan las autoridades y no se presenta el pensamiento reflexivo pues únicamente se busca complimentar con el requerimiento institucional.



Práctica profesional reflexiva. A qué atribuye problemas de convivencia y aprendizaje. En esta pregunta se esperaba que los docentes asumieran que parte de los problemas de convivencia y de aprendizaje tienen que ver con su propia práctica, no obstante, los docentes no se perciben como parte del problema y culpan al contexto familiar, social y nacional.



Práctica profesional reflexiva. Causa de la opinión negativa de padres de familia sobre el trabajo de las escuelas. En esta pregunta esperaba que los docentes asumieran que parte de la desvalorización del trabajo en los planteles tenía que ver con su propia práctica, no obstante, los docentes no se perciben como parte del problema y culpan al sistema y la familia.

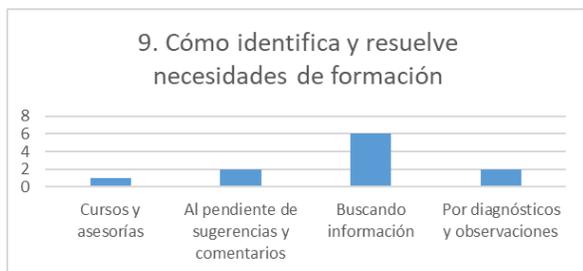


Factores que limitan la práctica profesional reflexiva. Presenta propuestas de mejora escolar al colectivo docente. En esta pregunta esperaba identificar los factores personales que obstaculizan la práctica profesional reflexiva, pero por las respuestas solo puedo inferir que intentan reflejar una conducta socialmente aceptada porque, aunque más de la mitad de la muestra manifestó que realizaba propuestas de mejora, cruzando sus respuestas con mis observaciones, no identifico a estos docentes propositivos, por el contrario, la mayor parte del tiempo esperan instrucciones de su autoridad inmediata. Esta pregunta necesita corregirse para que realmente se identifique por qué los maestros dan estos tipos de respuestas y se sientan en la confianza de reflejar su auténtica realidad.



Factores que limitan la práctica profesional reflexiva. Cómo resolvieron los conflictos institucionales en el plantel. Con este reactivo esperaba que los maestros arrojaran indicadores de que la institución y sus procesos les obstaculizan la práctica profesional reflexiva, pero lo que obtuve fue un discurso socialmente aceptable de que las escuelas se rigen por la vía del diálogo y los acuerdos, pero al cruzar los resultados con las observaciones encuentro que no coincide con lo que sus interacciones demuestran: un individualismo e intolerancia por los puntos de vista de los demás e incluso hasta han llegado a ofenderse y amenazado.

Anexo E



Factores que limitan la práctica profesional reflexiva. Cómo identifica y resuelve necesidades de formación. Con este reactivo esperaba que los maestros arrojaran los factores de formación que les impiden desarrollar una práctica profesional reflexiva, pero considero que estuvo mal planteada ya que los resultados solo reflejaron el cómo atienden los maestros sus necesidades de formación.



Práctica profesional reflexiva. Qué espera mejorar el siguiente ciclo escolar. En esta pregunta intenté identificar si los docentes proyectaban una práctica profesional reflexiva y creo haber encontrado un resultado esperado en donde hubo variedad de respuesta que demuestra el pensamiento reflexivo sobre sus áreas de oportunidad.

Anexo F



En este el Apartado 2 se le pedía al docente, director y supervisor valorar sobre el clima de convivencia y participación de sus centros de trabajo y los resultados fueron los siguientes:

En todas las escuelas predominó el nivel de bueno, sin embargo, en la escuela Profra Rafael López matutino también consideraron que el clima era muy bueno, pero en la escuela del mismo nombre en turno vespertino los docentes se inclinaron por un valor regular en cuanto a la participación; la escuela Año Internacional del Niño opinaron en la mayoría de sus respuestas que era muy bueno o regular, pero hubo un docente que reconoció el grado de participación malo. Finalmente, la escuela el Seguro del Maestro respondió entre muy bueno y regular, pero también hubo mayor porcentaje en regular al respecto de la participación. Las directoras diferían de sus docentes y tuvieron mayoría en que el clima era regular para la convivencia y la participación en sus centros de trabajo. Por su lado la supervisora opinó que el clima era bueno para la convivencia y la participación refiriéndose al equipo de trabajo de la Zona Escolar (Directores, ATP y supervisora).

Anexo F



En este el Apartado 1 del cuestionario para docentes, directivos y supervisora sobre el clima escolar se les pedía al docente, director y supervisor valorar el clima al interior de la clase y sus centros de trabajo.

Los maestros de las cuatro escuelas concluyeron que su relación con los alumnos era buena y satisfactoria, no obstante, aseveraron que predominaba la competencia sobre la cooperación y aunque también mencionan que hay niños dominantes o agresivos que no les gusta respetar las normas de convivencia, tampoco hay un gran número de conflictos entre ellos.

Por su lado las directoras afirmaron que su relación con los profesores era buena y satisfactoria, sin embargo, en ellos también prevalece la competencia sobre la cooperación y aunque también mencionan que hay docentes dominantes que no les gusta respetar las normas de convivencia, afirman que no hay grandes conflictos en los planteles.

La supervisora responde que su relación con los directores es muy buena y satisfactoria y también en ellos predomina la competencia sobre la cooperación, sin embargo, en el caso de directores menciona que aceptan las normas de convivencia con agrado por lo que no hay conflictos.

Anexo F



En este último apartado 3 a los docentes se les pedía colocar una marca que delimitará el grado de valoración que sentían por parte de los diferentes actores educativos, donde 10 era muy valorado y 0 nada valorado, en virtud de ello se pudo concluir que:

Por los alumnos: En las escuelas Profra. Rafael López matutino y vespertino se sienten muy valorados. En las escuelas Año Internacional del Niño y El Seguro del Maestro los docentes se sienten entre muy y medianamente valorados.

Por las autoridades educativas, aunque hubo un número significativo en todas las escuelas que se sienten muy valorados, también hubo varios docentes que colocaron su valoración en un rango medio bajo.

Por la dirección de la escuela los profesores de las cuatro escuelas de la zona colocaron sus respuestas en un margen de 7 a 10 concluyendo que se sienten muy valorados.

Por sus compañeros y compañeras En tres de las escuelas priorizaron sus respuestas en un rango de 8 a 10, sin embargo, en la escuela Año Internacional del Niño se colocaron seis docentes en niveles 6, 5, 3 y 2.

Satisfacción que experimenta en el ejercicio de su labor profesional: La mayoría de los maestros de todas las escuelas se colocó en los más altos niveles.

Por su lado las **directoras** se sienten medianamente alto valoradas por sus docentes, por sus compañeras directoras, por la supervisión y en su grado de satisfacción laboral profesional, pero donde se muestran poco valoradas es por las Autoridades Educativas Locales.

La **supervisora** también se siente muy valorada por sus directoras y en su grado de satisfacción profesional, pero muy poco valorada por su Autoridad Educativa Local y por sus compañeros supervisores.

FUNCIONES GENERICAS DE LA SUPERVISION		
Control y monitoreo	Enlace	Apoyo, Asesoría y Orientación
1. Verifica y asegura la prestación regular del servicio educativo en condiciones de equidad, calidad y normalidad.	2. Informa a la escuela las normas e indicaciones provenientes de las autoridades educativas.	
	3. Promueve a las autoridades educativas las necesidades y demandas de las escuelas.	
		4. Establece una comunicación constante con las escuelas para crear una cultura institucional centrada en el logro de su misión, el aprendizaje de calidad en condiciones de equidad.
		5. Adapta la comunicación y el comportamiento de sus propios egresados para el logro de aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional de los maestros.
	6. Promueve el trabajo colaborativo en las escuelas y en la zona escolar.	
		7. Estimula la comunicación entre las directivas, los propios maestros, así como entre el director y su colectivo docente, además de que promueve el aprendizaje colaborativo como forma básica del desarrollo institucional.
		8. Promueve el desarrollo profesional de docentes y directivos mediante la resolución colaborativa de los problemas presentes en la escuela y en la zona.
		9. Asesora a los docentes docentes y a los maestros técnicos-profesionales en las que requieren apoyo.
	10. Gestiona apoyo técnico-profesional externo para los colectivos docentes.	
11. Establece metas institucionales de logro con las escuelas y promueve la construcción con los colectivos docentes de los planes para alcanzarlas, así como también verifica con ellos su cumplimiento.		
		12. Establece planes individuales de mejora con los docentes, maestros de logro y los otros recursos técnico-profesionales.
		13. Estimula el uso adecuado del tiempo en la escuela y el uso en actividades relevantes para el aprendizaje.
	14. Vincula a las escuelas con instituciones, organismos y dependencias que puedan ofrecerle la asistencia y asesoría que requieren.	
		15. Promueve y modela el uso adecuado de los materiales y las herramientas educativas disponibles, además de que acerca a los colectivos docentes nuevos materiales que Enriquezcan su función.
		16. Asesora en la atención prioritaria a las plenas de escuela con sus necesidades educativas.
17. Promueve y asegura el establecimiento de relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia.		
	18. Contribuye al establecimiento de relaciones de colaboración entre las escuelas y la comunidad.	

Lluvia de ideas sobre "Problemas que aquejan a la Zona Escolar 35"

PROBLEMAS CONSECUCENCIA:

- Falta actualización docente
- Falta participación de padres en aprendizajes de sus hijos
- Rezago en los aprendizajes

PROBLEMA PRINCIPAL:
Problemización docente y directiva

PROBLEMAS CAUSA:

EXTERNAS

- No hay claridad en roles
- Desconocimiento de normas
- Falta de organización equitativa

INTERNAS

- Falta de motivación docente
- Actitud negativa
- Falta de manejo emocional

<p>DEBER SER</p> <p>Identifica acciones para colaborar en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo que se ofrece en las escuelas de la zona.</p> <p>Explica el sentido formativo de los propósitos educativos, enfoques y contenidos de la educación primaria.</p> <p>Relaciona los enfoques didácticos, y el logro de los aprendizajes esperados con los propósitos de la educación primaria.</p> <p>Identifica algunos rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos: metas comunes, enseñanza centrada en el aprendizaje, trabajo colaborativo y altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Describe prácticas de enseñanza congruentes con los propósitos educativos, enfoques y contenidos de la educación primaria. (CNSPD, 2016, p.154)</p>	<p>Diferencias en la PRIMERA dimensión de los PPI</p> <p>SER</p> <p>Priorizan la dimensión administrativa sobre la pedagógica</p> <p>No se dominan al 100% estos conocimientos.</p> <p>No se dominan al 100% estos conocimientos.</p> <p>Son reñentes a efectuar el aprendizaje entre pares y a valorar las prácticas de escuelas exitosas.</p> <p>No ha habido actualización en metodologías de aprendizaje congruentes con la educación basada en competencias.</p>	<p>Diferencias en la SEGUNDA dimensión de los PPI</p> <p>SER</p> <p>Se suponen las responsabilidades y acciones del sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas porque no había en esa fecha un documento oficial que las señalara.</p> <p>Se inicia la finalidad de la asesoría técnica pedagógica a los colectivos docentes porque no había en esa fecha un documento oficial que las señalara.</p> <p>No hay un plan ni la sistematización requerida de las acciones de acompañamiento que permitan el seguimiento y la evaluación de las mismas.</p> <p>Aun no se han planeado estrategias de desarrollo profesional docente porque no se conoce suficientes las necesidades de los profesores.</p> <p>Falta identificar estrategias efectivas de acompañamiento a directivos con sustento teórico.</p>
<p>DEBER SER</p> <p>Reconoce las principales responsabilidades y acciones de la supervisión escolar para coordinar y operar el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas.</p> <p>Reconoce la finalidad de la asesoría técnica pedagógica que se ofrece a los colectivos docentes como parte del sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas.</p> <p>Identifica las acciones de acompañamiento, seguimiento y evaluación que realiza el asesor técnico pedagógico y el supervisor para la mejora de las prácticas de enseñanza.</p> <p>Describe diferentes estrategias para fomentar el desarrollo profesional de directivos y colectivos docentes.</p> <p>Identifica estrategias de acompañamiento a las acciones de gestión que realizan los directivos de las escuelas de la zona. (CNSPD, 2016, p.155)</p>	<p>Diferencias en la TERCERA dimensión de los PPI</p> <p>SER</p> <p>Los comentarios sobre los resultados del trabajo realizado por estos actores educativos se encaminan a responsabilizar a otros.</p> <p>Existe una práctica directiva y de zona de atención a indicaciones estructurales por lo que el trabajo que se desarrolla en las escuelas no está basado en las decisiones del colectivo, sino en lo que la estructura dicta.</p> <p>Prevalce el individualismo tanto en los planeles como en la Zona.</p>	<p>Diferencias en la CUARTA dimensión de los PPI</p> <p>SER</p> <p>No se observan comentarios que reflejen el conocimiento de los principios filosóficos de la educación en México.</p> <p>Se promueve el desarrollo de ambientes favorables para la sana convivencia, la equidad de género y el aprendizaje con avorecer los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Los actores educativos no se perciben como un ejemplo observable de los estudiantes en su formación.</p> <p>Hay directivos que necesitan fortalecer su liderazgo dentro de sus planeles, así como habilidades comunicativas y de gestión.</p> <p>Hay una separación estructural cultural que no correspondencia a la Zona Escolar y a las escuelas de los resultados educativos.</p>
<p>DEBER SER</p> <p>Distingue de que manera están presentes los principios filosóficos de la educación en México en el trabajo cotidiano del aula y la escuela.</p> <p>Promueve en las escuelas la creación de ambientes favorables para la sana convivencia, la equidad de género y el aprendizaje con avorecer la eliminación de estereotipos, el aprendizaje y la sana convivencia.</p> <p>Reconoce las implicaciones que tiene el comportamiento del personal (docente, administrativo, de apoyo, directivos) en la seguridad, integridad física y desarrollo de los alumnos.</p> <p>Reconoce las capacidades de liderazgo, negociación, solución de conflictos y comunicación, para el ejercicio eficaz de su función.</p> <p>Describe en que sentido la supervisión escolar debe asumir la corresponsabilidad de los resultados educativos que obtienen las escuelas de su zona. (CNSPD, 2016, p.157)</p>	<p>Diferencias en la CUARTA dimensión de los PPI</p> <p>SER</p> <p>No se observan comentarios que reflejen el conocimiento de los principios filosóficos de la educación en México.</p> <p>Se promueve el desarrollo de ambientes favorables para la sana convivencia, la equidad de género y el aprendizaje con avorecer los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Los actores educativos no se perciben como un ejemplo observable de los estudiantes en su formación.</p> <p>Hay directivos que necesitan fortalecer su liderazgo dentro de sus planeles, así como habilidades comunicativas y de gestión.</p> <p>Hay una separación estructural cultural que no correspondencia a la Zona Escolar y a las escuelas de los resultados educativos.</p>	<p>Diferencias en la CUARTA dimensión de los PPI</p> <p>SER</p> <p>No se observan comentarios que reflejen el conocimiento de los principios filosóficos de la educación en México.</p> <p>Se promueve el desarrollo de ambientes favorables para la sana convivencia, la equidad de género y el aprendizaje con avorecer los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Los actores educativos no se perciben como un ejemplo observable de los estudiantes en su formación.</p> <p>Hay directivos que necesitan fortalecer su liderazgo dentro de sus planeles, así como habilidades comunicativas y de gestión.</p> <p>Hay una separación estructural cultural que no correspondencia a la Zona Escolar y a las escuelas de los resultados educativos.</p>

Anexo K.1 Parábola

"TODA LA RESPONSABILIDAD ES TUYA"

Una vez un hombre estaba viajando y entró al paraíso por error. En el concepto indio del paraíso, hay árboles que conceden los deseos. Simplemente te sientas bajo uno de estos árboles, deseas cualquier cosa e inmediatamente se cumple no hay espacio alguno entre el deseo y su cumplimiento.

El hombre estaba cansado, así que se durmió bajo un árbol dador de deseos. Cuando despertó, tenía hambre, entonces dijo: "¡Tengo tanta hambre! Ojalá pudiera tener algo de comida". E inmediatamente apareció la comida de la nada simplemente flotando en el aire, una comida deliciosa. Tenía tanta hambre que no prestó atención de dónde había venido la comida. Cuando tienes hambre, no estás para filosofías.

Inmediatamente empezó a comer y la comida estaba tan deliciosa. Una vez que su hambre estuvo saciada, miró a su alrededor. Ahora se sentía satisfecho. Otro pensamiento surgió en él: "¡Si tan sólo pudiera tomar algo!" Y por ahora no hay ninguna prohibición en el paraíso, de modo que de inmediato apareció un vino estupendo.

Mientras bebía este vino tranquilamente y soplabla una suave y fresca brisa bajo la sombra del árbol, comenzó a preguntarse: "¿Qué está pasando? ¿Estoy soñando o hay fantasmas que están jugándome una broma?" Y aparecieron fantasmas feroces, horribles, nauseabundos. Comenzó a temblar y pensó:

"¡Seguro que me matan!" Y lo mataron.

Anexo K.3 Cuestionario de autoevaluación

AUTOEVALUACION				
Coloca un X en donde consideres que corresponde tu nivel de desempeño y argumenta tu autoevaluación en el espacio correspondiente				
Fundamentación/Indicadores	Niveles de desempeño			Argumentación
I. MGEE II. PPI	Aún no lo logro 	Puede mejorar 	Lo hago muy bien 	
I.1 Desafiar los procesos, es decir, atreverse a innovar, a crear y a intervenir en los procesos establecidos.				
I.2 Inspirar una visión compartida, donde el beneficio colectivo trascienda el individual.				
I.3 Habilitar a otros para que actúen, entendiendo que el poder de decisión debe ser un ejercicio desconcentrado y compartido, para que "otros" sean también líderes.				
I.4 Modelar el camino, lo cual significa que cada líder tiene que liberar de aquellos obstáculos aquello que pueda inhibir el desarrollo del liderazgo de otros.				
I.5 Dar aliento al corazón, es decir, que debe haber una fuerte carga anímica y motivacional para promover el desarrollo profesional de sus colaboradores en la escuela				
II.1 Emplea estrategias de negociación, mediación y resolución de conflictos para favorecer el clima laboral.				
II.2 Identifica acciones tendientes a mejorar la calidad del servicio educativo				
II.3 Analiza los resultados de las evaluaciones internas y externas como insumo para mejorar la calidad del servicio que ofrece la escuela.				

Anexo K.2 Factores que determinan la eficacia en las escuelas

	Factor	Elementos
1.	Liderazgo profesional	<ul style="list-style-type: none"> Firme y propositivo Enfoque profesional Profesional de la gestión
2.	Visión y metas compartidas	<ul style="list-style-type: none"> Unidad de objetivos Constancia en las prácticas Colegialidad y colaboración
3.	Un entorno apto para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Una atmósfera ordenada y disciplinada Un ambiente de trabajo atractivo
4.	Concentración en la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje Énfasis en lo académico Atención centrada en los logros
5.	Enseñanza con sentido	<ul style="list-style-type: none"> Organización eficiente Claridad en los objetivos Lecciones estructuradas
6.	Altas expectativas	<ul style="list-style-type: none"> Altas expectativas en todos los sentidos Comunicación constante acerca de las expectativas Oferta de desafíos intelectuales
7.	Refuerzo positivo	<ul style="list-style-type: none"> Disciplina justa y con reglas claras Retroalimentación
8.	Seguimiento del proceso	<ul style="list-style-type: none"> Monitoreo de los alumnos Evaluación del rendimiento de la escuela
9.	Derechos y responsabilidades de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Aumento de la autoestima de los estudiantes Puestos de responsabilidad
10.	Colaboración casa escuela	<ul style="list-style-type: none"> Participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje
11.	Una organización orientada al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo del personal en función de las necesidades de la escuela

Anexo K.4 Formato de Observación Directa

Director _____ Escuela _____
 Fecha _____ Evento _____

OBSERVACIÓN DE LA SITUACIÓN:

Desarrollo de la sesión	Desarrollo del CTE
-------------------------	--------------------

ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y COMENTARIOS:

Aprendizajes declarativos:

Aprendizajes procedimentales:

Aprendizajes actitudinales:

Anexo L. 1 Análisis de Incidentes Críticos (IC)

Determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales. Esos eventos han sido comúnmente denominados en la literatura como incidentes críticos (IC), aunque un incidente crítico es un suceso acaído en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente.

Una de las primeras condiciones para que el análisis le sea significativo al profesor es que el docente admita que lo acontecido es un incidente que ha aparecido en un contexto conflictivo y frente al cual no tiene una solución eficaz.

Otro requisito es que el análisis de esos incidentes críticos se realice junto con otros, en el seno de una comunidad de profesionales, donde recíprocamente se ofrezcan ayudas y soporte.

La última condición remite a la necesidad de partir de algún sistema o instrumento de representación externa del IC que favorezca el explicitación de las circunstancias en las que este se produjo y la manera en que reaccionaron y actuaron los implicados en el mismo.

Pauta para el análisis de incidentes críticos (PANIC)

Consta de tres apartados:

- Análisis del IC. Responde a la pregunta: ¿cuáles son las interpretaciones y expectativas de los actores implicados? Para responder a esta cuestión resulta imprescindible saber, por un lado, cuáles son las metas del profesor, tanto en relación con el contenido explicado como a sus objetivos personales respecto a su rol profesional en ese contexto concreto: institución en la que trabaja y grupo-clase al que enseña. Pero también es importante conocer cuáles son los conocimientos y expectativas de sus alumnos con relación a la materia y a su profesor.

- Intervención sobre el IC. Responde al siguiente interrogante: ¿sobre qué concepciones, estrategias y emociones debe actuarse? ¿Cómo, cuándo y dónde debe hacerse? Supone priorizar los contenidos a cambiar y precisar los sistemas y mecanismos que promoverán ese cambio.

- Seguimiento del IC. Responde a la cuestión siguiente: ¿los cambios operados se producen en la dirección y con la intensidad esperada? Requiere definir indicadores de cambio para cada objetivo de intervención planeado de manera que podamos saber si se producen progresos efectivos o es conveniente modificar el sentido de las intervenciones.

Sistematización del PANIC

Descripción del contexto en el que se sitúa el incidente crítico

1. Antecedentes
2. Descripción del incidente crítico
3. Actores que intervinieron en el incidente crítico
 - Concepciones sobre el IC
 - Sentimientos asociados al IC.
 - Estrategias frente al IC.

Fase de intervención y seguimiento

4. Actores que intervinieron en el incidente crítico
 - Sobre qué intervenir
 - Cómo intervenir
 - Indicadores de cambio

Anexo L. 2 Formato prediseñado para el análisis de incidentes críticos

Incidente Crítico (IC)			
Antecedentes:			
Descripción:			
Actores	Concepciones	Sentimientos	Estrategias
1			
2			
3			
Actores	Sobre qué	Cómo	Indicadores de cambio
1			
2			
3			

Anexo M. 1 Prejuicios y poder

PROPÓSITO: Consiste en que los participantes se den cuenta de que los prejuicios y el abuso del poder son la base de la discriminación.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo: El facilitador formará equipos de 12 personas. Cada una de ellas recibirá un sobre que contendrá una tarjeta, la cual guardarán sin abrir hasta la segunda parte de la dinámica. Después explicará que acaban de sobrevivir a un naufragio y han llegado a una isla desierta, por lo que tienen que acordar reglas de convivencia: a qué se va a dedicar cada quien, cómo se van a organizar para vivir en su pequeña comunidad, etcétera. Posteriormente, destinará 15 minutos para la discusión y al finalizar los integrantes de cada grupo podrán abrir su sobre y leer la tarjeta, en la cual se les indica el rol que deberán representar durante el ejercicio.

Roles: Hombre con VIH, niña rica, niño pobre, hombre obeso, anciana, gay, mujer embarazada, hombre ciego, monja, futbolista, joven modelo, hombre indígena.

Una vez que hubiesen leído su tarjeta, el facilitador preguntará: "Tomando en cuenta el rol que les ha tocado, ¿cambiarían alguna regla?, ¿cómo?, ¿por qué?" Los equipos dispondrán de 15 minutos más para discutir y efectuar los cambios.

Pasado este tiempo, el facilitador les informará que han construido una pequeña barca en la que sólo pueden viajar tres participantes los que se queden en la isla y no podrán sobrevivir por lo que tendrán que acordar quiénes se salvarán. Cada integrante del equipo debe defender su lugar y llegar a un acuerdo con su grupo. Se les proporcionarán 10 minutos para la discusión, y al finalizar cada equipo comentará su decisión. Posteriormente, el facilitador preguntará al grupo cómo decidieron quiénes se quedaban en la isla; qué argumentos presentaron para defender su lugar en la barca y salvarse; así como si recibieron comentarios de sus compañeros para desalentarlos a que se salvaran. Es muy importante que el facilitador ponga atención a aquellos comentarios, frases o palabras que discriminen o estigmaticen por las características de los personajes y las retome al final de la reflexión.

Para reflexionar: ¿cómo influyen los roles que representan las personas?, ¿en qué espacios se vivencian estos prejuicios?, ¿qué papel juega el poder cuando hay prejuicios?, ¿cómo maneja el poder un líder efectivo y un jefe autoritario?

Anexo M. 3 Remembranzas...

- ♦ ¿Cómo fueron las circunstancias que prevalecieron al momento de hacerte director por vez primera?
- ♦ ¿Por qué decidiste asumir la dirección?
- ♦ ¿Qué pensamientos atravesaron por tu mente tras tomar esa decisión?
- ♦ Al día de hoy ¿has tenido los resultados que vislumbraste al asumir este rol educativo? ¿Por qué?

Anexo N. 1 Dinámica "Soy otro"

Empezamos trabajando en grupos. Cada participante escogerá el abrigo, la bufanda, los guantes o algún accesorio de otro y se los pondrá. En la piel de este otro, les pediremos que nos describan lo que siente, qué sensaciones tienen y que nos hablen sobre qué saben de su compañero/a. Es un buen momento para trabajar las diferencias, las similitudes y los conflictos que pueda haber entre ellos, reforzando actitudes de buena convivencia, respeto y tolerancia.

Anexo M. 2 Educación socioemocional 6°.

Interdependencia.

- Fida a los participantes que se sienten adoptando la postura de "cuerpo de montaña". Posteriormente, toque alguno de los instrumentos durante dos minutos y pídale que levanten la mano cuando el sonido deje de escucharse.
- Pídale que, durante tres minutos, traigan a la mente a todos y cada uno de sus colegas de trabajo, lo mismo que a todos y cada uno de sus maestros, para agradecerles por lo compartido en ese tiempo y por la ayuda que recibieron para aprender y ser felices. Por último, invítelos a que en silencio les digan "gracias".
- Pídale que elijan a un compañero que consideren que más los ha impactado, no tienen que decir quién es. Solicite que hagan un dibujo que represente a dicha persona.
- Explíqueles que, en la parte superior de una hoja blanca, deberán hacer un dibujo de la imagen o símbolo. Debajo del dibujo deberán trazar una línea vertical para formar dos columnas. En la columna izquierda pondrán el encabezado "Agradezco haber trabajado contigo en este tiempo y que tú me hayas ayudado a transformarme en...". En la columna derecha escribirán como encabezado "Pienso que al trabajar contigo en este tiempo, yo te ayudé a transformarte en...".

Práctica de bondad y gratitud

- Invite a los participantes a sentarse adoptando la postura de "cuerpo de montaña". Guíe la práctica con voz clara y pausada:
 - o Noten cómo se siente su respiración (haga una pausa de diez segundos).
 - o Pídale que sigan las instrucciones que a continuación les irá diciendo.
 - o Invítelos a que piensen primero en buenos deseos para sí mismos:
 - Que pueda seguir teniendo lo que me hace sentir bien y feliz.
 - Que pueda estar sano, seguro y en paz.
 - Que pueda tener personas que me ayuden y me quieran.
- Ahora incluyan a todos sus colegas y maestros e imaginen que les dan las gracias y les mandan los siguientes deseos:
 - o Que puedan seguir teniendo todo lo que los hace sentir bien y felices.
 - o Que puedan estar sanos, seguros y en paz.
 - o Que puedan tener personas que los ayuden y los quieran.
- Promueva que compartan sus experiencias, a partir de esta pregunta: ¿cómo se siente agradecerles a estas personas su ayuda?

Anexo M. 4 Carta a mi yo del pasado

Después de reflexionar sobre tu práctica docente elabora una carta a tu yo del pasado cuando iba iniciando su labor como director o docente y descríbele a qué se enfrentará, cuáles serán los retos que desafiará y las obligaciones que tendrá que asumir. Finalmente, recoméndale lo que te gustaría que te hubieran recomendado cuando iniciaste tu labor para mejorar tu gestión considerando todos los elementos anteriores.

Anexo N. 2
Imagen reflexiva sobre liderazgo



Anexo N.4
Preséntame a tu alumno

PRÉSENTAME A TU ALUMNO

Elige a aquel alumno que siempre te está sacando canas verdes, que constantemente demanda tu atención porque está corriendo por el salón, no atiende tus instrucciones o no las comprende, molesta a sus compañeros, o cualquier otra situación que te quita el sueño porque se está rezagando cada vez más. Dibújalo en la hoja con los rasgos más significativos que a tu parecer lo representan y preséntalo oralmente a tus compañeros señalando aspectos como el académico, el actitudinal, el emocional, el familiar y el social.

Anexo N.3
Dinámica “Frasas asesinas”

PROCESO:
 - Toma de conciencia de la forma en que nos dirigimos al semejante, habitualmente atribuyéndole aspectos negativos (mensajes tú) que no facilitan la comunicación. Para ello se presentará el listado de frases asesinas, proponiéndoles completar la lista con otras frases que aporte el alumnado y posteriormente reflexionando sobre si son adecuadas para la comunicación y por qué.
 - El tutor explica en qué consisten los mensajes yo, y en parejas se ensaya la producción de mensajes tú y mensajes yo a partir de situaciones simuladas
 - En grupo se reflexiona sobre ventajas e inconvenientes de cada uno de los mensajes vistos, facilidad o dificultad para emitirlos, ayuda que nos pueden proporcionar para comunicarnos mejor.

FRASES ASEASINAS. MENSAJES TU

- Contigo no se puede dialogar.
- No haces más que repetir y repetir.
- Eres un irresponsable
- ¡Siempre haces lo mismo!
- De este asunto no entiendes absolutamente nada.
- Nunca entregas
- Piensa que lo sabe todo.
- No te interesa nada
- No entendieron las instrucciones
- No trabajan
- No pone nada de su parte para mejorar

Los mensajes tú, suelen atribuir a las otras personas las causas de tus comportamientos y opiniones. Se suelen expresar con mandatos e imperativos. Con estos mensajes tus compañeros pueden sentirse evaluados, controlados, culpados e injustamente tratados.

MENSAJES YO

El mensaje yo es una comunicación respetuosa con la persona que tienes enfrente. Comunicas sin reprochar nada a otra persona.

Para construir mensajes yo puedes seguir estos tres pasos:

- 1- Describir brevemente la situación o comportamiento que te disgusta o molesta. Describe y no juzgues. Ej.: Levantáis mucho la voz y no logro escuchar lo que dicen. Me siento molesto.
- 2- Describir las consecuencias o efectos que dicho comportamiento o sentimiento tiene sobre ti (... y no logro escuchar lo que dicen)
- 3- Expresar los sentimientos que ese comportamiento te causa (Me siento molesto)

Situaciones para producir mensajes yo y mensajes tú

- Los docentes no entregan lo requerido en el tiempo indicado
- No realizan las actividades que deben hacer y pareciera que sólo buscan su bienestar
- Se dirigen mal hacia tu persona o hablan mal de ti a tus espaldas.

Anexo N.5
Observación de clase

Tipos de Observación⁶

Observación para la formación. “Donde el centro del aprendizaje es el comportamiento del practicante” (Malderez, 2003:180). Este tipo de observación se utiliza generalmente en situaciones de pre-servicio de la enseñanza. Un capacitador proporciona retroalimentación generalmente desde una percepción crítica o directa, comentando sobre lo que salió bien o mal (Maingay, 1988:120).

Observación para el desarrollo del propio observador. Se refiere al tipo de observación que tiene como fin recoger ideas o porqués, así como tener una oportunidad para reflexionar sobre mi propia práctica a través del proceso de ver a alguien más (Maingay, 1988:121).

Observación para la evaluación. Tiene como objetivo principal la emisión de un juicio por parte del observador (Malderez, 2003:180). Generalmente se lleva a cabo por un asesor o inspector de la institución en la que el profesor está trabajando. Debido a que esta observación implica emitir juicios (Maingay (1988:127), la opinión de los maestros es que tienden a sentirse amenazados y nerviosos y así las lecciones enseñadas pueden llegar a ser una “pantalla de una sola vez en las que se aísla el rendimiento ya que éstas tienen muy poca relación con las lecciones a evaluar”.

Observación para el desarrollo. La observación es “una herramienta de múltiples facetas para el aprendizaje” que ofrece al observador “una gama de experiencias y procesos que pueden convertirse en parte de la materia prima del crecimiento profesional de un profesor” (Wanjryb 1992:1), un ejemplo de este tipo de observación para el desarrollo es la observación entre pares.

Anexo O.1

Temas del módulo 1 del curso de aprendizajes clave para reflexionar en círculos de estudio

TEMA	Seguimiento de actividades en curso aprendizajes clave	Dinamizador	Sede	Fecha
1. Los fines de la educación	1 a 4	NORMA	ZONA	03/mayo
2. Ámbitos de la Autonomía Curricular	Plan	REBECA	AÑO	08/mayo
3. Perfil de egreso	5	ELSA	AÑO	11/mayo
4. Enfoque competencial	6	ISELDA	RAFAEL	17/mayo
5. Aprendizajes Clave para la educación integral	7	MIRNA	SEGURO	22/mayo
6. Campos de Formación Académica	Plan	PAULINA	RAFAEL	28/mayo
7. Áreas de Desarrollo Personal y Social	Plan	CARO	RAFAEL	28/mayo
8. Aprendizajes esperados	8	CECILIA	RAFAEL	31/mayo
9. Diseño curricular y materiales del Modelo Educativo	6, 7, 8, 9 y 10	FLOR	SEGURO	4/junio
10. Implementar los Aprendizajes Clave en mi planeación	9 y 10	ELOINA	ZONA	7/junio
11. Principios pedagógicos	11 y 12	ANDREA	RAFAEL	11/junio

Anexo O.2

Plan de trabajo de Círculos de Estudio

SESIÓN:	FECHA:	TIEMPO:
TEMA:		
PROPÓSITO:		
ESTRATEGIA DE TRABAJO:		
DINAMIZADOR:		
ACTIVIDADES		
Inicio	Desarrollo	Cierre
EVALUACIÓN (INSTRUMENTO):		

Anexo O.3

Rúbrica para valorar el desempeño del círculo de estudio

SESIÓN N°:	FECHA:	TEMA:			
NOMBRE DEL PARTICIPANTE:					
DINAMIZADOR:					
RELATOR:					
INTEGRANTES	ASPECTOS A EVALUAR	0	1	2	ARGUMENTOS
Grupo de trabajo	Se respetó el lugar, horario y tareas a realizar, conforme lo acordado				
	Se respetaron todas las opiniones				
	Hubo nutrida participación				
	Se buscó la mejora de la práctica				
	Todos los participantes jugaron un papel activo al analizar un tema				
Dinamizador	Se propició la reflexión				
	Compartieron conocimientos y experiencias				
	Presentó la propuesta de estrategia para el análisis y la discusión del tema				
	Realizó la introducción del tema				
	Se desarrolló en condiciones de igualdad con los demás y participó en el proceso de aprendizaje				
	Motivó al grupo y creó las condiciones para que todos pudieran aprender de las experiencias y los conocimientos expuestos				
	Facilitó la tarea con métodos activos de aprendizaje				
	Centró las discusiones en los aspectos pedagógicos del aprendizaje				
	Situó el aprendizaje en contexto, época y en el currículo oficial				
	Promovió la reflexión de la práctica docente				
Relator	Se encargó de que quedara clara la tarea para la próxima sesión				
	Recapituló la discusión y las conclusiones obtenidas en la sesión anterior para dar seguimiento				
	Tomó nota de los aspectos importantes				
TÚ	Expuso al final las conclusiones				
	Revisaste el tema previamente como se acordó				
	Trataste de reflexionar, analizar, buscar y promocionar qué buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje necesitamos para mejorar los resultados educativos de los alumnos.				
	Jugaste un papel activo al analizar el tema				
	Compartiste conocimientos, experiencias para enriquecer la reflexión de la sesión				
Aclaraste tus dudas					
¿Construiste nuevos aprendizajes? ¿Cuáles?					

Anexo P.1

Cuento de reflexión

LA CULPA ES DE LA VACA

Se estaba promoviendo la exportación de artículos colombianos de cuero a Estados Unidos, y un investigador de la firma Monitor decidió entrevistar a los representantes de dos mil almacenes en Colombia. La conclusión de la encuesta fue determinante: los precios de tales productos son altos, y la calidad muy baja.

El investigador se dirigió entonces a los fabricantes para preguntarles sobre esta conclusión. Recibió esta respuesta: no es culpa nuestra; las curtiembres tienen una tarifa arancelaria de protección de quince por ciento para impedir la entrada de cueros argentinos.

A continuación, le preguntó a los propietarios de las curtiembres, y ellos contestaron: no es culpa nuestra; el problema radica en los mataderos, porque sacan cueros de mala calidad. Como la venta de carne les reporta mayores ganancias con menor esfuerzo, los cueros les importan muy poco.

Entonces el investigador, armado de toda su paciencia, se fue a un matadero. Allí le dijeron: no es culpa nuestra; el problema es que los ganaderos gastan muy poco en venenos contra las garrapatas y además marcan por todas partes a las reses para evitar que se las roben, prácticas que destruyen los cueros.

Finalmente, el investigador decidió visitar a los ganaderos. Ellos también dijeron: no es culpa nuestra; esas estúpidas vacas se restriegan contra los alambres de púas para aliviarse de las picaduras.

La conclusión del consultor extranjero fue muy simple: los productores colombianos de carteras de cuero no pueden competir en el mercado de Estados Unidos "porque sus vacas son estúpidas!"

Jaime Lopera Gutiérrez y Marta Inés Bernal Trujillo

Anexo P.2

Cuadro comparativo "Práctica profesional reflexiva"

SUPUESTO TEORICO	REALIDAD	FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA PRACTICA REFLEXIVA	ALTERNATIVAS
El <u>pensamiento reflexivo</u> tiene su arranque en una situación ambigua de incertidumbre que representa un <u>dilema</u> para proponer alternativas y sea éste el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión (Dewey).	Cuando en mi escuela nos enfrentamos a un dilema...		
El conocimiento teórico sólo puede ser considerado como un instrumento del proceso de reflexión cuando adquiere un uso significativo y se convierte en " <u>pensamiento práctico</u> " (Schön).	El conocimiento teórico de mi colectivo docente se refleja en...		
Tres fases del pensamiento práctico: -Conocimiento en la acción -Reflexión en y durante la acción. -Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön).	La fase del pensamiento práctico donde usualmente nos ubicamos en mi escuela es... porque...		
Para poder transformar nuestra práctica requerimos concebimos como seres inconclusos para estar en permanente movimiento de búsqueda (Freire).	Mi colectivo docente se concibe como...		
Existe una reflexión ocasional pero no implica una <u>práctica reflexiva</u> , ya que debe hacerse metódicamente y regular para generar concienciones y cambios (Parrenoud).	La reflexión de la práctica docente que se observa en mi colectivo es...		
Cuatro <u>etapas de reflexión</u> de la práctica docente: - Pre reflexión - Reflexión superficial - Reflexión pedagógica - Reflexión crítica (Larive).	Observo que mi colectivo docente se encuentra en la etapa... porque...		
Las resistencias que reflejan los profesores para cambiar su conducta se pueden derivar a: -Sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad - Frágiles o insuficientes competencias y estrategias personales que manejan - La propia cultura de mi institución (Larive).	Observa que la resistencia al cambio en mis docentes es porque...		

Anexo P.4

Datos del colectivo docente

Nombre	Grado/Asignatura Delegación o Municipio donde vive	Estado civil	Nº de hijos	Otro empleo u ocupación	Formación docente	Antigüedad en el magisterio	Metodología de enseñanza	Fortalezas	Debilidades

Anexo P.3

Cuento de reflexión

ASAMBLEA EN LA CARPINTERÍA

Hubo en la carpintería una extraña asamblea: las herramientas se reunieron para arreglar sus diferencias.

El martillo fue el primero en ejercer la presidencia, pero la asamblea le notificó que debía renunciar. ¿La causa? Hacia demasiado ruido, y se pasaba el tiempo golpeando. El martillo reconoció su culpa, pero pidió que fuera expulsado el tornillo: había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. El tornillo, aceptó su retiro, pero a su vez pidió la expulsión de la lija: era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás. La lija estuvo de acuerdo, con la condición de que fuera expulsado el metro, pues se la pasaba midiendo a los demás, como si él fuera perfecto.

En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo, utilizando alternativamente el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Al final, el trozo de madera se había convertido en un lindo mueble.

Cuando la carpintería quedó sola otra vez, la asamblea reanudó la deliberación. Dijo el serrucho: "Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestras flaquezas, y concentrémonos en nuestras virtudes".

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo útil y daba solidez, la lija limaba asperezas y el metro era preciso y exacto. Se sintieron como un equipo capaz de producir hermosos muebles, y sus diferencias pasaron a segundo plano.

Cuando el personal de un equipo de trabajo suele buscar defectos en los demás, la situación se vuelve tensa y negativa. En cambio, al tratar con sinceridad de percibir los puntos fuertes de los demás, florecen los mejores logros. Es fácil encontrar defectos, cualquier necio puede hacerlo, pero encontrar cualidades es una labor para los espíritus superiores que son capaces de inspirar el éxito de los demás.

Anexo P.5

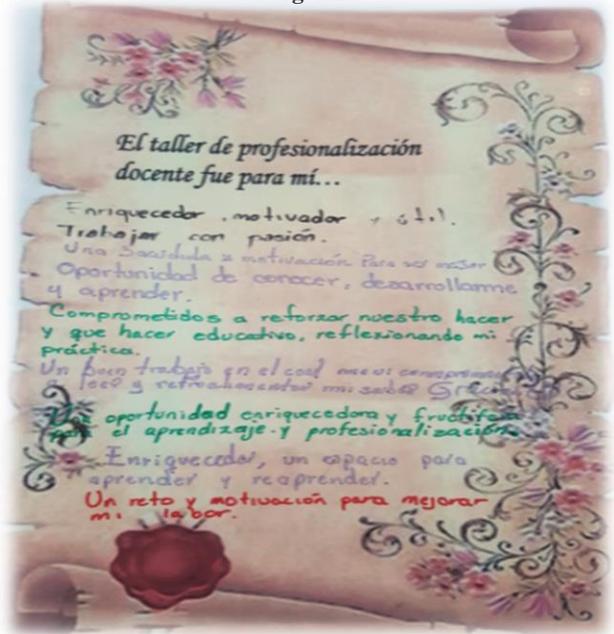
Criterios de evaluación para producciones escritas: Ensayo

Criterios de evaluación

- Manifiesta la comprensión de conceptos
- Demuestra conocimiento de los contenidos
- Resalta los puntos principales
- Analiza y sintetiza con palabras propias lo aprendido
- Utiliza argumentos personales o respaldo bibliográfico
- Propone soluciones o sugerencias para mejorar la situación del tema
- Incluye bibliografía
- Señala áreas de oportunidad y propone como mejorar su práctica

Anexo P.6

Pergamino



<p>Sesión 1: AUTOEVALUACION SECUENCIA DIDACTICA</p> <p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El coordinador reparte a los participantes la lectura “ Toda la responsabilidad es tuya” que es una parábola referente a que la mente es un árbol dador de deseos y todo lo que se piense tarde o temprano se verá cumplido. Leer en colectivo. 2. El coordinador propicia la reflexión en torno a asumir la responsabilidad de lo que ocurre en nuestras vidas cuestionando ¿qué pasó con el hombre cuando deseo comidá? ¿qué pasó con el hombre cuando tuvo temor y tuvo pensamientos negativos? ¿qué mensaje tiene la lectura? ¿les ha ocurrido una experiencia similar alguna vez? ¿cómo regulan sus pensamientos negativos o temores? Posteriormente dirige la reflexión al momento de la decisión de los participantes de ser docentes y cuestiona ¿recuerdan lo que pensaron cuando decidieron ser docentes? ¿se pensaban en ese momento? ¿se hizo realidad aquello que pensaron? 3. El coordinador invita a los participantes a asumir las responsabilidades de sus decisiones y su función docente. <p>Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones y participaciones en función del nivel de reflexión sobre la responsabilidad que asumen los directores.</p> <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El coordinador organiza parejas de directores y subdirectores y les entrega un rompecabezas que deberán armar juntos. Explica la dinámica “Líder de ciegos” en donde uno se vendará los ojos y el otro le orientará para que arme el rompecabezas, únicamente guiándolo oralmente. 2. Los participantes construyen sus rompecabezas y al finalizar se socializa la experiencia. El coordinador propicia la reflexión sobre lo que implica ser un líder eficaz y realiza la analogía con su realidad educativa. 3. El coordinador les entrega a los participantes la fotocopia “Factores que determinan la eficacia de las escuelas” y promueve una lluvia de ideas para definir lo que significa ser un líder profesional. Asimismo, recalca la importancia de asumirse como directores que realizan un liderazgo profesional y promoverlo en sus docentes los cuales también son líderes escolares. <p>Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones y participaciones en función del nivel de reflexión sobre la responsabilidad que asumen los directores y el tipo de liderazgo que realizan.</p> <p>CIERRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El coordinador organiza dos equipos y solicita a los participantes realizar un aviso oportuno titulado “Se busca al líder perfecto” donde los participantes deberán enlistar las características del líder que desean para sus planteles. Al finalizar socializan sus avisos y explican el porqué de los rasgos enlistados. 2. El coordinador les entrega a los participantes un instrumento de autoevaluación donde se enlistan indicadores que el documento PPI para Directores, ATP y Supervisores de Primarias y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica señalan que un líder profesional debe realizar, invitándolos a realizar una reflexión de su propia práctica y contestarlo con sinceridad. Al finalizar los invita a socializar sus respuestas. 3. El coordinador invita a los directores a asumir compromisos de implementación de las actividades vivenciadas en la sesión, en sus juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE) para promover la reflexión con sus docentes. <p>Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente interpretarlo en referencia a la autoevaluación que realizan de su liderazgo profesional. Se recaban los cuestionarios de autoevaluación para su posterior análisis. Se observan las juntas de CTE para visualizar el impacto que tuvo para los participantes y su implementación en sus escuelas con base en un instrumento de observación directa.</p> <p>EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA</p> <p>Posterior a la sesión realizar el análisis de los registros del diario del profesor y auxiliares del instrumento de observación directa realizar el análisis triangulándolo con los documentos “Estándares de Gestión para la Educación Básica” y “Perfil, Parámetros e Indicadores de Directores de Educación Primaria” para identificar el grado de conocimientos declarativos y procedimentales demostrados por los participantes; asimismo triangularlo con las aportaciones teóricas de (Dewey, 1989) (Shön, 1987) y (Larrive, 2008) para determinar los conocimientos actitudinales observados.</p>

Sesión 2: FORMACIÓN ENTRE MAESTROS

Secuencia didáctica

INICIO

1. El coordinador pregunta a los directores qué metodología utilizan para analizar los problemas diarios con sus colectivos docentes que se presentan en los planteles.
2. El coordinador entrega a los participantes un resumen sobre el "Análisis de Incidentes Críticos" y les expone el significado de los incidentes críticos, la funcionalidad de ese análisis y el procedimiento para llevarlo a cabo con base en el PANIC (Pauta para el análisis de incidentes críticos).

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones y participaciones en función del interés y participación que tienen sobre conocimiento de nuevas metodologías para el aprendizaje entre pares.

DESARROLLO

1. En colectivo realizan el análisis de un incidente crítico, siguiendo la estructura del PANIC y proyectando un formato diseñado en el cañón para que todos los participantes lo visualicen. El ATP de Zona se encarga de registrar en un formato digital la narración del análisis del incidente crítico que realizarán el resto de participantes en papel mientras el coordinador con base en las intervenciones va orientando la reflexión.
2. Análisis de Incidentes Críticos (IC):
 - a) Se le pide al director que dio el ejemplo que describa el IC, así como los antecedentes del mismo.
 - b) Los participantes, con el testimonio del director que dio el ejemplo, deben identificar los actores principales del IC, las concepciones de éstos sobre el IC, los sentimientos que pudieran surgir en cada uno de los actores a raíz del IC y las estrategias que cada uno implementó para atender el IC.
 - c) Una vez redactados los aspectos señalados en los incisos a y b el coordinador los vuelve a leer para que los participantes reflexionen sobre el IC y/o el director que dio el ejemplo corrija algún aspecto que haya sido erróneo. Posteriormente pasan a la fase de intervención y seguimiento.
 - d) Los participantes deben identificar los aspectos sobre los que se debe intervenir en cada uno de los actores. El coordinador va enlistando los aspectos en el formato diseñado y delimitando la reflexión con base en el "deber ser" de los estándares de gestión.
 - e) Utilizando los criterios operativos de los estándares de gestión señalados en el documento "Estándares de Gestión para la Educación Básica" y relatos de experiencias exitosas de los directores, los participantes proponen y consensuan cómo deben proceder cada uno de los actores del IC para intervenir significativamente los aspectos que se enlistaron.
 - f) Finalmente, los participantes acuerdan cuáles deben ser los indicadores de cambio que los actores del IC deben evidenciar para corroborar que la resolución del IC permitió la transformación de la práctica docente o de la gestión escolar.
3. El coordinador dirige la reflexión de la actividad realizada bajo los siguientes cuestionamientos ¿qué les pareció la propuesta de análisis de IC? ¿qué beneficios aporta este tipo de análisis para la resolución de conflictos en su escuela? ¿cuáles deben ser las condiciones para implementar el análisis de IC en sus centros de trabajo? ¿se puede implementar el análisis de IC en sus planteles? ¿por qué?

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones y participaciones en función del interés y participación que tienen sobre conocimiento de nuevas metodologías para el aprendizaje entre pares.

CIERRE

1. El coordinador invita a los directores a asumir compromisos de implementación de las actividades vivenciadas en la sesión, en sus juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE) para promover la metodología de aprendizaje entre pares.
Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente interpretar lo observado en función del interés y participación que tienen sobre conocimiento de nuevas metodologías para el aprendizaje entre pares. Se observan las juntas de CTE para visualizar el impacto que tuvo para los participantes y su implementación en sus escuelas con base en un instrumento de observación directa.

EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA

Posterior a la sesión realizar el análisis de los registros del diario del profesor y auxiliados del instrumento de observación directa realizar el análisis triangulándolo con los documentos "Estándares de Gestión para la Educación Básica" y "Perfil, Parámetros e Indicadores de Directores de Educación Primaria" para identificar el grado de conocimientos declarativos y procedimentales demostrados por los participantes; asimismo triangularlo con las aportaciones teóricas de (Dewey, 1989) (Shön, 1987) y (Larrive, 2008) para determinar los conocimientos actitudinales observados.

Sesión 3. EL LIDERAZGO QUE PROMUEVE UN CLIMA DE CONFIANZA

Secuencia didáctica

INICIO

1. El coordinador organiza al grupo en dos equipos y les entrega las tarjetas con los personajes de la dinámica "Prejuicios y poder" que tiene el propósito de identificar los prejuicios y el abuso de poder que ocurre en las comunidades sociales y educativas.
2. Concluida la actividad se socializa la experiencia y el coordinador orienta las participaciones para identificar ¿cómo influyen los roles que representan las personas?, ¿en qué espacios se vivencian estos prejuicios?, ¿qué papel juega el poder cuando hay prejuicios?, ¿cómo maneja el poder un líder efectivo y un jefe autoritario?
3. Posteriormente el coordinador realiza la dinámica sobre interdependencia positiva que debe prevalecer en un equipo de trabajo cooperativo y al finalizar orienta la reflexión de la experiencia para valorar el cooperativismo en sus equipos docentes.

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones y participaciones al respecto de la valoración del trabajo cooperativo en la instauración de un clima de confianza.

DESARROLLO

1. El coordinador reproduce ante los participantes tres proyecciones relacionadas con el liderazgo efectivo y el trabajo colaborativo:

* Corto animado sobre el trabajo en equipo de pingüinos, hormigas y cangrejos (Ortiz, 2012); en donde se observa el trabajo colaborativo en tres aspectos: todos los participantes van en el mismo sentido, todos los participantes siguen al líder y todos los participantes demuestran sus capacidades.

* Fragmento de la película *Duelo de Titanes* (Yakin, 2001); en donde aparece el discurso del capitán del equipo de fútbol americano convenciendo a otro jugador de apoyar al equipo **eficientando** su rol en el juego.

* Fragmento de la película *Invictus* (Eastwood, 2009); en donde se presenta un diálogo entre el presidente **Nelson Mandela** y el capitán de un equipo de rugby sobre la filosofía del liderazgo.

2. Entre cada proyección el coordinador propicia la reflexión colectiva sobre las implicaciones del trabajo colaborativo y el liderazgo efectivo bajo los siguientes cuestionamientos.

Primera proyección ¿qué similitudes observaron en el trabajo colaborativo de los tres grupos de animales? ¿Qué sentido tenía el trabajo colaborativo en cada uno de ellos? ¿Qué diferencias se perciben en cada uno de los grupos? ¿Se encuentran los cinco elementos del trabajo colaborativo cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación? Con respecto al trabajo colaborativo de las hormigas, ¿Cómo describirían el liderazgo de la hormiga líder? ¿Qué implicaciones tiene el líder en el trabajo colaborativo?; segunda proyección ¿Por qué tenía problemas el capitán de fútbol para que su equipo lo siguiera? ¿Qué argumentos le daba el jugador de fútbol a su capitán del porque no lo seguía? ¿Fue suficiente el discurso del capitán a su jugador para convencerlo de que debía colaborar con el equipo? ¿Cómo podría el capitán convencer a su jugador sobre mejorar su juego? ¿Se han enfrentado a un conflicto similar en su gestión escolar? Den ejemplos concretos ¿Cómo los han resuelto?; y tercera proyección ¿Cuál es la filosofía del liderazgo? ¿Qué implica ser un líder efectivo? ¿Cuál es el objetivo del liderazgo? ¿Cómo puedes ser un líder efectivo? ¿Cómo te consideras como líder?

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las participaciones al respecto de valorar que el trabajo colaborativo permite analizar su propia práctica y su liderazgo efectivo.

CIERRE

1. El coordinador pide a los directores relatar su experiencia al decidir ser directivos, los directores relatan las circunstancias en que se presentó esa opción, lo que pensaron cuando estaban valorando la posibilidad y lo que pensaron cuando asumieron el cargo. Al finalizar cada director, el coordinador les pregunta ¿qué esperabas cuando asumiste la dirección por primera vez? ¿tu gestión ha tenido los resultados esperados? ¿por qué?
2. Los participantes elaboran una carta para sí mismos, pero en aquellos tiempos en que se iniciaban en la gestión escolar como directores de escuela primaria, explicándose el panorama de gestión al que se enfrentarían, mencionándose sus retos y obligaciones y recomendándose cómo realizarlo para evitar incurrir en errores que hoy han detectado en su propia gestión.
3. Cada uno de los participantes lee su carta al colectivo y argumenta los motivos de sus recomendaciones a su yo del pasado.

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente interpretar lo observado en referencia a la auto-evaluación que realizan de su función directiva. Se observan las juntas de CTE para visualizar el impacto que tuvo para los participantes y su implementación en sus escuelas con base en un instrumento de observación directa.

EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA

Posterior a la sesión realizar el análisis de los registros del diario del profesor y auxiliares del instrumento de observación directa realizar el análisis triangulándolo con los documentos "Estándares de Gestión para la Educación Básica" y "Perfil, Parámetros e Indicadores de Directores de Educación Primaria" para identificar el grado de conocimientos declarativos y procedimentales demostrados por los participantes; asimismo triangularlo con las aportaciones teóricas de (Dewey, 1989) (Shon, 1987) y (Larrive, 2008) para determinar los conocimientos actitudinales observados.

Sesión 4: CONSTRUCCIÓN DEL CLIMA DE CONFIANZA PARA EL APRENDIZAJE ENTRE PARES

Secuencia didáctica

INICIO

1. El coordinador invita a los participantes a realizar la actividad "Soy otro", en donde deben colocarse en círculo y pedir un objeto prestado de la persona de su derecha para posteriormente apropiándose de la personalidad del dueño del objeto explicar porque lo utilizan. Cuidar que no sea una parodia.
2. Al finalizar se socializa la experiencia encaminando la reflexión a la importancia de la empatía en las comunidades escolares.
3. El coordinador proyecta la PPT "carta de la supervisora" y solicita que al finalizar los participantes describan a la supervisora de acuerdo a lo que redactó en su carta.
4. El coordinador organiza a los participantes en tres equipos y les pide que lean y elijan una carta para que al finalizar describan a la persona de la carta elegida.
5. Al finalizar se socializa la experiencia resaltando las emociones que desencadena el que las otras personas sean empáticas contigo y las implicaciones de ser empático. Se reflexiona sobre cómo poder llevar esa experiencia a sus escuelas.

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones y participaciones en función de la habilidad de empatía que reflejan las directoras y el compromiso que asumen para apropiarse de esa habilidad en su rol directivo.

DESARROLLO

1. El coordinador reparte una imagen sobre el liderazgo efectivo en relación con la empatía y socializan el mensaje "El liderazgo no se trata de estar al mando, es cuidar de las personas a tu cargo", propicia la participación y opiniones al respecto.
2. El coordinador proyecta el video "Diferencia entre simpatía y empatía" para reforzar los comentarios anteriores y dar pauta al análisis de la vinculación que tiene la empatía con la asertividad.
3. Se realiza la dinámica "frases asesinas" en donde se plantean situaciones cotidianas de las escuelas y se solicita la construcción de frases tú (no asertivas) y frases yo (asertivas).
4. Se reflexiona sobre la importancia de la asertividad en la construcción de climas de confianza y se realiza una autoevaluación oral cuestionando a los directores sobre la regularidad en que esgrimen frases tú y frases yo.
5. Se proyecta el video "Mi peor alumno" y se promueve la reflexión de situar los contenidos manejados (empatía, asertividad y liderazgo) en la realidad de nuestros alumnos.
6. El coordinador entrega a los participantes por escuela una fotocopia de la actividad "Preséntame a tu alumno" y les solicita que piensen y dibujen a aquel alumno que les ha preocupado en fechas recientes y lo presenten al resto de participantes.
7. Se reflexiona sobre la necesidad de situar todo lo que se ha trabajado hasta la fecha en la misión educativa que tenemos como actores educativos y líderes escolares, asimismo se reflexiona sobre cómo poder llevar esa experiencia a sus escuelas.
8. El coordinador presenta a los participantes el análisis de un reactivo del examen OCI 2018, a través del cual promueve reconocer la ubicación curricular en los programas de estudio y los libros de texto, secuenciando los temas y aprendizajes esperados en la dosificación curricular por grados escolares.

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones y participaciones en función del interés y participación que tienen sobre el reconocimiento de habilidades sociales y emocionales en función de la construcción de climas de confianza.

CIERRE

1. El coordinador realiza un encuadre del porqué se deben considerar los temas abordados en esta sesión (empatía, asertividad, conocimiento de los estudiantes, conocimiento de programas de estudio y análisis de reactivos) como parte del clima de confianza y el compromiso de enseñar que deben permear para la aplicación y análisis de la experiencia observada en clase entre pares.
2. El coordinador entrega las fotocopias de la estrategia "observación de clase" y a través de una lectura guiada los participantes y el coordinador analizan las condiciones, procedimientos y oportunidad de trabajar esta actividad como parte de la metodología de aprendizaje entre pares.
3. El coordinador invita a los directores a asumir compromisos de implementación de la observación de clase entre pares en sus juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE) para promover la metodología de aprendizaje entre pares, cuidando la promoción de un clima de confianza.

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente interpretar lo observado en función del interés y participación que tienen sobre conocimiento de nuevas metodologías para el aprendizaje entre pares. Se observan las juntas de CTE para visualizar el impacto que tuvo para los participantes y su implementación en sus escuelas con base en un instrumento de observación directa.

EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA

Posterior a la sesión realizar el análisis de los registros del diario del profesor y auxiliados del instrumento de observación directa realizar el análisis triangulándolo con los documentos "Estándares de Gestión para la Educación Básica" y "Perfil, Parámetros e Indicadores de Directores de Educación Primaria" para identificar el grado de conocimientos declarativos y procedimentales demostrados por los participantes; asimismo triangularlo con las aportaciones teóricas de (Dewey, 1989) (Shon, 1987) y (Larrive, 2008) para determinar los conocimientos actitudinales observados.

<p>Sesión 5: FOMENTO AL PERFECCIONAMIENTO PEDAGÓGICO</p> <p>Secuencia didáctica</p> <p>INICIO</p> <p>1. El coordinador pregunta a los participantes el grado de avance que tienen en el estudio del Nuevo Modelo Educativo 2017 y derivado de las respuestas presenta la metodología de círculos de estudio como una estrategia de aprendizaje entre pares que permitirá a todos los participantes actualizarse y promover la actualización de los docentes a su cargo.</p> <p>Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones sobre la aceptación de la propuesta de actualización.</p> <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El coordinador presenta la PPT "Círculos de estudio" y expone los rasgos principales de esta metodología de aprendizaje entre pares. 2. Los participantes revisan el documento "Orientaciones Generales para el Funcionamiento de Círculos de Estudio" y valoran las condiciones necesarias para la puesta en común como equipo de la zona escolar 35. 3. Los participantes y el coordinador definen los temas a abordar en los círculos de estudio, los dinamizadores, la sede y las fechas para realizarlos. <p>Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones sobre la aceptación de la propuesta de actualización.</p> <p>CIERRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los dinamizadores (directoras, ATP de zona, subdirectoras académicas y supervisoras) realizan su plan de trabajo de la sesión que les corresponde dinamizar y la socializan con el resto de participantes para su revisión y concreción. 2. Se lleva a la práctica cada sesión de círculo de estudio conforme al plan y se evalúa la eficacia de los participantes y de la propia metodología al final de cada sesión con una rúbrica previamente elaborada. <p>Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente interpretar lo observado en función del interés y participación que tienen sobre el conocimiento de nuevas metodologías para el aprendizaje entre pares. Se analizan las rúbricas por sesión para determinar la eficacia de la estrategia.</p> <p>EVALUACION DE LA SECUENCIA</p> <p>Posterior a la sesión realizar el análisis de los registros del diario del profesor y auxiliados del instrumento de observación directa realizar el análisis triangulándolo con los documentos "Estándares de Gestión para la Educación Básica" y "Perfil, Parámetros e Indicadores de Directores de Educación Primaria" para identificar el grado de conocimientos declarativos y procedimentales demostrados por los participantes; asimismo triangularlo con las aportaciones teóricas de (Dewey, 1989) (Shön, 1987) y (Larrive, 2008) para determinar los conocimientos actitudinales observados.</p>	<p>Sesión 6: ASESORIA Y ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE PRACTICAS PROFESIONALES REFLEXIVAS</p> <p>Secuencia didáctica</p> <p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El coordinador reparte a los participantes la lectura "La culpa es de la vaca" y les pide leerla en colectivo. 2. El coordinador propicia la reflexión de la lectura bajo los siguientes cuestionamientos ¿qué mensaje tiene la lectura? ¿cuál era el problema? ¿por qué la culpa es de la vaca? ¿si la culpa no fuera de la vaca, de quién sería? ¿por qué culpan a la vaca? ¿cómo se resolvería el problema si dejamos de culpar a la vaca? ¿qué semejanza tiene la lectura con la realidad escolar? El problema en la lectura era que los productores colombianos de carteras de cuero no pueden competir en el mercado de Estados Unidos, ¿cual es nuestro problema educativo? ¿a quién culpamos de este problema? ¿quién culpa a quién? ¿Cómo podríamos resolver el problema sin culpar a alguien? 3. El coordinador expone unas diapositivas con las aportaciones teóricas de Dewey (1989), Schön (1987), Perrenoud (2007) y Larrive (2008), con respecto a la temática de prácticas profesionales reflexivas. 4. El coordinador entrega un cuadro comparativo a cada participante y les pide realizar una triangulación de perspectivas personales con las teóricas presentadas, visualizando los enunciados declarativos de la primera columna y anotando en la segunda la realidad escolar, a su vez señalar en la tercera columna los factores o limitantes que se presentan al momento de implementar los supuestos teóricos sobre la práctica profesional reflexiva.
---	--

5. Se colectivizan las respuestas de los participantes, propiciando que mencionen las dificultades de que la teoría se apega a la práctica, pero recapitulando la lectura de "la culpa es de la vaca", cuando intenten evadir sus responsabilidades culpando a los demás. El coordinador va anotando en papel bond los factores o limitantes que se van mencionando para el desarrollo de prácticas reflexivas y al finalizar las participaciones pregunta a los participantes ¿qué alternativas tenemos para contrarrestar los factores que impiden el desarrollo de prácticas profesionales reflexivas?

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones y participaciones con respecto nivel de conocimientos adquiridos sobre aportaciones teóricas del desarrollo de prácticas profesionales reflexivas y la relación entre las elaboraciones teóricas y su propia práctica; así como identificar los factores que les están impidiendo desarrollarlas.

DESARROLLO

1. El coordinador reparte a los participantes el cuento de "La asamblea de la carpintería" para leerla en colectivo.
2. Posteriormente el coordinador propicia la reflexión en torno a reconocer las habilidades de su equipo de trabajo, cuestionando ¿qué les pareció la lectura? ¿Qué conflicto se presentó en la carpintería? Si no hubiera intervenido el carpintero ¿qué hubiera ocurrido? ¿quién era el líder del grupo? ¿qué hizo el carpintero para solucionar el conflicto de la asamblea? Haciendo una analogía con la realidad, ¿Qué personaje del cuento representa el colectivo docente, el director y la zona escolar?
3. El coordinador les entrega a los directores un formato para llenar el mayor número de datos de su colectivo docente con la información que conocen de sus compañeros de Centro de Trabajo.
4. El coordinador pide a cada director que responda oralmente a las preguntas ¿por qué es importante que conozcan a su equipo de trabajo? ¿Por qué son importantes? ¿qué beneficio les arroja conocer los datos de sus profesores que aparecen en el formato? ¿qué dificultad tuvieron para llenarlo? ¿qué pensamientos se generaron en ellos al realizar la actividad?
5. Posteriormente el coordinador pide completar el formato de tarea y recomienda hacer un análisis FODA para conocer más a su colectivo, por lo que proyecta una presentación sobre el FODA para conocer los elementos fundamentales y su propósito.
6. De manera colegiada y con lluvia de ideas se realiza el FODA de la Zona Escolar 35

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente para posteriormente analizar las reacciones sobre el grado de conocimiento que tienen de sus colectivos docentes, para posteriormente, identificar si los directores reflexionan en torno a su desempeño, creencias y saberes de la importancia de conocer a su equipo de trabajo y los consideran como sujetos socio pedagógicos.

CIERRE

1. El coordinador entrega a los participantes unas fotocopias de la normatividad que fundamenta la Asesoría y Acompañamiento con la intención de reflexionar sobre las contradicciones acaecidas con respecto al deber ser y el ser de su contexto: "Perfil, Parámetros e Indicadores para Directores de Educación Básica", "Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2016-2017", "Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica" y "Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares".
2. El coordinador proyecta a los participantes una presentación con las actividades desarrolladas durante todo el taller, para que recuerden las actitudes, aportaciones y expresiones que tuvieron durante todas las sesiones con respecto a las temáticas abordadas y les pide que reflexionen sobre su desempeño en el mismo, valorando cómo estaban antes del taller y qué ocurrió después del taller.
3. El coordinador solicita a los participantes que con base en lo que reflexionaron, así como en el reconocimiento de sus aprendizajes durante el taller, elaboren un ensayo de una cuartilla donde autoevalúen sus desempeños, saberes, creencias, pero sobretodo los retos que tienen de frente a los temas trabajados: profesionalización docente, reflexión de la práctica docente, actualización docente, liderazgo efectivo, clima de confianza y asesoría y acompañamiento.
4. Los participantes socializan sus ensayos y los entregan al coordinador.
5. El coordinador pide a los participantes que escriban en un pergamino prediseñado, una frase que señale lo que les significó para ellos el taller, así como la contribución del mismo para el desarrollo de su práctica profesional reflexiva.

Evaluación: Se realiza el registro de lo observado en el diario del docente y retomando los ensayos se analizan las participaciones con respecto al nivel de conocimiento adquiridos sobre prácticas profesionales reflexivas y el proceso de Asesoría y Acompañamiento como parte de sus funciones directivas.

EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA

Posterior a la sesión realizar el análisis de los registros del diario del profesor y auxiliados del instrumento de observación directa realizar el análisis triangulándolo con los documentos Estándares de Gestión para la Educación Básica; Perfil, Parámetros e Indicadores de Directores de Educación Primaria; el Plan de Estudio 2011; Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2016-2017, Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares y "Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica"; para identificar el grado de conocimientos declarativos y procedimentales demostrados por los participantes; asimismo triangulan los instrumentos de evaluación con las aportaciones teóricas de (Dewey, 1989) (Shön, 1987) y (Larrive, 2008) para determinar los conocimientos actitudinales observados.