



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**RESISTENCIA POR PARTE DE ALGUNOS DOCENTES
HACIA LA IDEA DE ADOPTAR UN ENFOQUE COLABORATIVO
EN SU LABOR EDUCATIVA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

LUCÍA HERNÁNDEZ ACOSTA

ASESOR:

MTRO. MARIO FLORES GIRÓN

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL DE 2025.



Secretaría Académica

Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, febrero 14 de 2025

TURNO VESPERTINO

F(06) S(05)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **LUCÍA HERNÁNDEZ ACOSTA**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **PROPUESTA PEDAGÓGICA** titulada: **"RESISTENCIA POR PARTE DE ALGUNOS DOCENTES HACIA LA IDEA DE ADOPTAR UN ENFOQUE COLABORATIVO EN SU LABOR EDUCATIVA"** para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCÍA
Secretaria (o)	MARIO FLORES GIRÓN
Vocal	MARÍA DEL ROCÍO VARGAS ORTEGA
Suplente	GABRIELA GONZÁLEZ GÓMEZ

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA

Presidente de la Comisión de Titulación
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.

CCP - Comisión de Titulación.

Alumnas.

JPÓD/eco



2025
Año de
**La Mujer
Indígena**

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna Alcaldía Iztapalapa C.P. 14200 Ciudad de México
Tel.: (55) 5630 9700 www.unpedu.mx

AGRADECIMIENTOS

*"La educación no es preparación
para la vida; la educación
es la vida en sí misma."
John Dewey*

Expreso mi más profundo agradecimiento a todas las personas que, de distintas maneras, han sido parte de mi formación académica y han contribuido a la realización de esta tesis:

A Dios por la vida que me ha permitido vivir hasta hoy, por cada aprendizaje, desafío y bendición que han formado mi camino.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por brindarme una formación integral y permitirme ser parte de su comunidad, contribuyendo a mi crecimiento académico y profesional.

A mi asesor, el profesor Mario Flores Girón, por su guía, paciencia y valiosas sugerencias, las cuales han sido fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento de este trabajo.

A mis profesores, cuya enseñanza y guía han sido una fuente constante de inspiración y aprendizaje a lo largo de mi formación.

A mi esposo, Rigoberto, por su amor incondicional, su apoyo y su comprensión a lo largo de este proceso. Gracias por estar siempre a mi lado, brindándome la fortaleza y motivación para seguir adelante.

A mi hijo Eduardo, cuya inteligencia y motivación han sido un gran apoyo a lo largo de mi formación. Su ayuda y conocimiento en tecnología fueron fundamentales en este proceso, pero, sobre todo, su presencia y respaldo incondicional significaron un gran impulso para mí.

A mi hijo Ricardo, por su amor incondicional y por estar siempre presente a su manera. Aunque no siempre exprese sus sentimientos con palabras, sé que puedo contar con él en todo momento.

A mis padres y a mis hermanas, quienes siempre me acompañaron a lo largo de mi carrera, brindándome su apoyo incondicional, escuchando mis inquietudes y motivándome a continuar con mis estudios.

A mis compañeros de estudio, amigos y colegas, por su apoyo constante, sus palabras de aliento y su valiosa compañía durante los momentos más desafiantes de este camino.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO 1. MARCO TEÓRICO	11
1.1. REFERENTE CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA ..	11
1.1.1 Aspectos legislativos.....	18
1.1.2 Plan de estudios 2022	20
1.1.3 Estructura curricular.....	22
1.1.4 Ejes articuladores	32
1.1.5 Campos formativos.....	35
1.1.6 Perfil de egreso.....	42
1.2 TRABAJO COLABORATIVO.....	44
1.2.1 Concepto del trabajo colaborativo.....	44
1.2.2 ¿En qué consiste el trabajo colaborativo y cuáles son sus características?	46
1.2.3 Resistencia por parte de algunos docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa.	49
1.3 COMUNIDADES DE DIÁLOGO Y ENCUENTRO	57
1.3.1 Los Talleres Generales de Actualización.....	61
1.3.2 Procedimiento metodológico	62
CAPITULO 2. DIAGNÓSTICO.....	64
2.1 Diagnóstico Psicosociopedagógico en la orientación educativa	64
2.2 Metodología	66
2.3. Instrumentos	67
2.3.1 Instrumentos elegidos y/o diseñados	69
2.4 CONTEXTUALIZACIÓN.....	70
2.4.1 Contexto externo.....	70
2.4.1 Contexto escolar.....	76
2.4.2.1 Contextualización de la resistencia por parte de algunos docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa.....	81
2.4.2.2 Delimitación de la contextualización de la resistencia por parte de algunos docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa.....	84
2.4.2.3 Justificación de la contextualización de la resistencia por parte de algunos docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa.....	85
2.5. Resultados y análisis.....	87

2.5	Detección de necesidades.....	103
CAPITULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA		104
3.1	Planteamiento del problema.....	104
3.2	Justificación	107
3.3	Objetivos.....	109
3.4	Fundamentación.....	110
3.5	Encuadre desde la orientación educativa	114
3.6	TALLER	119
3.6.1	¿Qué es un taller educativo?.....	119
3.6.2	¿Cómo se diseña un taller?	125
3.6.3	Diseño del taller.....	127
CONCLUSIONES		138
BIBLIOGRAFÍA		142
ANEXOS		150

INTRODUCCIÓN

El último año de la carrera de pedagogía 2023-2024, en la Universidad Pedagógica Nacional fue un elemento clave para realizar este proyecto. Todo comenzó desde el momento en que decidí inscribirme en el campo de “Acompañamiento Psicosociopedagógico en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana”. Desde el inicio del semestre, quedó claro que estos dos últimos semestres serían completamente distintos a los anteriores.

Este campo llamó mi atención porque implicaba realizar prácticas y servicio social en una escuela de educación básica asignada por la Secretaría de Educación Pública. Además, estas experiencias prácticas nos permitirían avanzar hacia una titulación.

Desde inicio del séptimo semestre (7 de agosto de 2023), los cinco profesores del campo se presentaron al grupo de estudiantes y explicaron cómo se llevarían a cabo las actividades escolares durante estos semestres, explicando que:

Los estudiantes trabajarán en equipos, cada equipo tendrá un asesor designado, y deberán adaptarse a las necesidades de las escuelas asignadas. Será fundamental desarrollar habilidades para adaptarse al entorno de trabajo. Todo esto se llevará a cabo siguiendo los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con un enfoque de la pedagogía como proyecto que rescata la esencia humana y con la flexibilidad para adaptar y modificar según sea necesario.

Nuestro campo forma parte de una prueba piloto en colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP). La SEP nos proporcionó un oficio para asignarnos a las escuelas y autorizarnos el acceso. En este proyecto, desempeñamos el rol de asesores pedagógicos, descubriendo nuestras funciones poco a poco y adquiriendo un compromiso con SEP.

Trabajamos con cinco escuelas en total, realizando nuestro servicio social en una de ellas, nuestras clases en la Universidad Pedagógica se alejaron de los enfoques tradicionales, ya que nuestra labor consistió en la resolución de problemas como Asesor Pedagógico en: el aula, la escuela, la familia y la comunidad.

Se planteó la importancia de explorar cómo podemos contribuir a la materialización de la visión de la Nueva Escuela Mexicana, en la recuperación del constructivismo como un nuevo paradigma para implementar en el aula, con la necesidad de que este enfoque sea contextualizado según la realidad de cada escuela. Se enfatizó sobre la necesidad de fomentar un mayor diálogo y tolerancia en el entorno educativo, la importancia de aprender a realizar trabajos colaborativos en la comunidad y se promovió la idea de la autonomía docente colaborativa como objetivo clave.

Por otro lado, se destacó la importancia de analizar la contextualización para abordar el currículo, adaptándolo a un contexto real para lograr una transformación. También, se mencionó la implementación de trabajos por proyectos como método de enseñanza.

El 15 de agosto de 2023, un docente del campo nos informó que las autoridades ya habían asignado las escuelas, pero que no se había recibido el oficio de aceptación para ingresar a ellas y realizar las prácticas y el servicio social. De manera democrática se nos permitió elegir a cada estudiante una de las 5 instituciones. Nuestro equipo de trabajo quedó formado por 6 estudiantes, un asesor y decidimos trabajar con la primaria Profesora Concepción Patiño Valdez, ubicada en Izamal No. 70, Colonia Lomas de Padierna, en la Alcaldía Tlalpan de la Ciudad de México.

Aunque no habíamos recibido el oficio de aceptación por parte de las autoridades para ingresar a las escuelas, nuestros profesores fijaron la fecha del 30 de agosto de 2023 para acercarnos a las escuelas y realizar el diagnóstico de la comunidad de la Colonia Lomas de Padierna. Este diagnóstico, según José Aguilar y Ezequiel Ander-Egg (1999), es el primer paso y el contacto inicial, cuyo objetivo es identificar las necesidades y problemas que los estudiantes enfrentan en su entorno social.

Para realizar el diagnóstico, decidimos llevar a cabo esta investigación con una metodología cualitativa de corte etnográfico, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2020, p. 9), se basa en la recopilación de datos y en la obtención de información detallada y contextual sobre lo observado en situaciones particulares. Durante todo el semestre realizamos el diagnóstico. Aunque el oficio

de aceptación para ingresar a las escuelas fue rechazado, nuestro equipo de trabajo logró tener un acercamiento con el director de la escuela.

Como no fue posible realizar el servicio social y las prácticas en las escuelas primarias, como se tenía planeado, como medida alternativa, se organizaron tres conversatorios en la Universidad Pedagógica Nacional. Estos, se llevaron a cabo los días 7, 14 y 16 de febrero de 2024, reuniendo a: un funcionario de la Secretaría de Educación Pública, docentes y directores escolares.

En los conversatorios, se recopiló información para entender las problemáticas y necesidades del campo educativo desde la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se destacó la importancia del trabajo colaborativo como una herramienta de la NEM. También se observó que algunos docentes se resisten a adoptar este enfoque colaborativo. A partir de esta reflexión surgió el interés por desarrollar esta propuesta pedagógica, la cual contiene tres capítulos, los cuales se detallan a continuación:

En el primer capítulo encontraremos el Marco teórico que contiene: referente curricular de la Nueva Escuela Mexicana, sus aspectos legislativos, el plan de estudios 2022, estructura curricular, ejes articuladores, campos formativos y perfil de egreso. Asimismo, se explica el concepto de trabajo colaborativo, en qué consiste y sus características.

Se presenta la resistencia por parte de algunos docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa, situación que se detectó en los conversatorios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) los días 7, 14 y 16 de febrero 2024. Para terminar este capítulo se describen las comunidades de diálogo y encuentro, así como los Talleres Generales de Actualización (TGA) y el procedimiento metodológico.

En el capítulo dos, denominado diagnóstico encontraremos: un diagnóstico psicosociopedagógico en la orientación educativa, la metodología, los instrumentos elegidos y diseñados. También, se presenta la contextualización interna y externa de la Escuela Primaria Profesora Concepción Patiño Valdez; la contextualización,

delimitación y justificación de la resistencia de los docentes al trabajo colaborativo derivado de los conversatorios llevados a cabo en la UPN los días 7, 14 y 16 de febrero de 2024. Por último, se presentan los resultados, análisis y detección de necesidades que surgieron de la aplicación de instrumentos en la Escuela Primaria Concepción Patiño Valdez.

En el capítulo tres, propuesta pedagógica, se encuentran: el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de esta propuesta. Asimismo, se describe la fundamentación y el encuadre desde la orientación educativa. Para terminar el capítulo se explica que es un taller, cómo se diseña y se diseña el taller para que los docentes puedan trabajar juntos en su labor educativa de una manera colaborativa.

Al final de esta propuesta encontraremos las conclusiones, las referencias bibliográficas de los libros y documentos consultados para la realización de esta propuesta y los anexos (instrumentos y técnicas grupales).

En este contexto, esta propuesta pedagógica sigue los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana y pretende crear una cultura de colaboración entre los docentes de educación básica. Ya que de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023) la Nueva Escuela Mexicana busca transformar la educación en México y responde a las necesidades actuales de la sociedad, promoviendo una formación integral, equitativa y adaptativa a los contextos culturales de los estudiantes.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023), la NEM: se vincula con la comunidad, tiene enfoque humanista, valora a las y a los docentes, propone un nuevo enfoque pedagógico y trayectoria académica. Además, enfatiza lo siguiente: Identidad con México, honestidad, respeto de la dignidad humana, cultura de la paz, responsabilidad ciudadana, participación en la transformación de la sociedad, interculturalidad y respeto por la naturaleza (p.p. 8 y 14).

CAPITULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1. REFERENTE CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023), La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto educativo que busca formar estudiantes de manera integral, no solo enfocándose en el aprendizaje de conocimientos y habilidades cognitivas, sino también para:

1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad (SEP, p. 5).

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (2019), describe que, la Nueva Escuela Mexicana propone una educación continua desde los “0 a los 23 años, con la clara idea de que la educación deberá ser entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente” (s/p).

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (2023), señala que la Nueva Escuela Mexicana surge como respuesta a los problemas que enfrenta México, entre los cuales se destacan los siguientes:

Los padres suelen alentar a sus hijos a educarse con la esperanza de que mejoren su futuro económico y su calidad de vida. “Sin embargo, no siempre es así, en ocasiones las escuelas reproducen, profundizan e incluso legitiman las desigualdades académicas, económicas y sociales de quienes pasan por sus aulas” (SEP, p. 5).

En México se ha sobrevalorado la acumulación de conocimientos como el único medio para mejorar la situación económica de las personas. “Todo esto ha llevado a creer que la educación es una carrera individual, donde el esfuerzo personal y el egocentrismo servirán para ser exitoso” (SEP p. 6). Este enfoque reduce las

oportunidades de crecimiento personal y social, así como el apoyo solidario entre individuos, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Otro problema en la educación es la creencia de que todos los estudiantes deben adquirir los mismos conocimientos de manera uniforme y en el mismo período de tiempo, sin considerar sus contextos individuales, características y necesidades. “En este sentido, quienes no adquieren los conocimientos esperados en determinado momento son susceptibles de ser etiquetados, desvalorizados y excluidos de manera injusta” (SEP, p. 6).

Finalmente, la Secretaría de Educación Pública (2023), menciona que otro problema que se presenta es la creencia de que,

(...) la escuela puede transformar vidas completas por sí sola. Es decir, prevalece el pensamiento de que la escuela es el único espacio donde aprenden los estudiantes, sin considerar que la familia y la comunidad son espacios de aprendizaje sumamente importantes, pues ahí adquieren saberes, conocimientos y valores que pueden ser complementarios a lo que aprenden en la escuela o servir para descalificar esos aprendizajes por no corresponder o no tener sentido con lo que viven en su realidad (Pp. 6 y 7).

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (2023), indica que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) “propone una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido que responda a los contextos y características de las y los estudiantes” (p. 7). Asimismo, exhorta “a reconocer tanto institucional como socialmente el trabajo de las maestras y los maestros apoyándolos con formación continua y autonomía didáctica” (p. 7). La NEM también hace un llamado a todas las partes interesadas en las comunidades escolares y sociales para que se comprometan en el proceso de transformación educativa.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023), la NEM se caracteriza por lo siguiente:

1. *Vinculación con la comunidad*: en este punto se reconoce la importancia de la participación de familias, empresas, instituciones públicas y privadas,

sindicatos, gobiernos locales y otras organizaciones en la educación y “El objetivo es que la educación tenga un mismo sentido y propósito entre los miembros de la comunidad” (p.8).

(...) Además, la comunidad debe ser el referente para que las y los docentes adecuen las formas de enseñar dentro y fuera de las aulas de acuerdo con las características, necesidades y recursos del entorno social en donde se encuentra el plantel escolar (p. 8).

2. *Enfoque humanista*: esta perspectiva

(...) busca formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana. El diálogo y la argumentación sirven para el entendimiento de sí mismo, de los otros y como parte de una comunidad (p. 9).

Por lo tanto, “La educación en la NEM está orientada a formar ciudadanos capaces de ejercitar valores éticos y democráticos con un sentido social, pues toma como referente a la colectividad para construir comunidades más cohesionadas” (Pp. 9-10)

3. *Valoración de los maestros*: en este punto,

las maestras y los maestros son agentes fundamentales para el proceso educativo pues conocen las características de sus estudiantes y tienen cercanía a sus contextos, han probado una diversidad de formas de enseñar y saben cuáles son las que mejor funcionan en el aula (p. 10).

También, trabajan con otros docentes y toman cursos para mejorar su práctica y “se vinculan con la comunidad para conocer, proponer e implementar proyectos y nuevas formas de enseñanza que aporten a la formación del estudiantado.” (p.10).

4. *Nuevo enfoque pedagógico*: esta visión promueve un aprendizaje situado, relevante para la vida personal y colectiva de los estudiantes. Se busca que los maestros generen experiencias de aprendizaje conectadas con el contexto de los estudiantes, promuevan la reflexión crítica y utilicen la

evaluación formativa “con el objetivo de ayudar al estudiante en apego a su contexto, condiciones, recursos y estilos de aprendizaje” (p. 11).

5. *Desarrollo de trayectorias educativas*: Se busca una cohesión y continuidad en la formación desde el preescolar hasta la universidad, “con el objetivo de que los estudiantes puedan definir y consolidar un proyecto personal, profesional, productivo y social”, a lo largo de su educación (p. 11).

Según la Secretaría de Educación Pública (2023), La Nueva Escuela Mexicana se basa en 8 principios:

1. *Identidad con México*: “significa apreciar la cultura, la historia y los valores de nuestro país”, respetando su diversidad cultural y lingüística (p. 12).
2. *Responsabilidad ciudadana y social*: “implica ejercitar valores, derechos y deberes” y resalta “el ejercicio de los valores como el respeto, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud, la participación democrática y la fraternidad”, para contribuir al bienestar colectivo y desarrollar una conciencia social (p. 13).
3. *Honestidad*: “es el comportamiento que permite a una persona tender lazos de confianza con los otros debido a que actúa con base en la verdad y congruencia entre lo que lo que piensa, dice y hace” (p. 13).
4. *Participación en la transformación de la sociedad*: “implica superar la indiferencia, el individualismo y la apatía” (p.13), para proponer soluciones a problemas comunes de manera inclusiva y creativa.
5. *Respeto de la dignidad humana*: “supone ejercer, respetar y promover los derechos humanos con el propósito de construir una sociedad justa, libre y democrática” (p. 13).
6. *Interculturalidad*: “implica apreciar la diversidad cultural y lingüística”, mediante el diálogo y el “intercambio intercultural” equitativo y respetuoso (p. 13).
7. *Cultura de la paz*: Fomenta “el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos”, promoviendo la convivencia respetuosa (p.14).

8. *Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente*: Reconoce “que nuestra existencia y bienestar como seres humanos depende de la existencia” y el buen trato del medio ambiente, por lo cual se deben tomar medidas para protegerlo y mitigar el cambio climático (p.14).

La Secretaría de Educación Pública (2023), describe que La Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca asegurar que “todas y todos los estudiantes reciban una educación de excelencia, inclusiva”, que valore la diversidad cultural y promuevan la colaboración y equidad a lo largo de su formación. Asimismo, Se centra en preparar “estudiantes con una orientación integral y humanista partiendo de la relación con la comunidad”. También, reconoce “a la educación como el principal faro de la transformación y desarrollo social” (Pp. 14 y15).

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (2023), detalla que, entre los beneficios de la NEM se destacan: la formación completa y humanizada de “las nuevas generaciones”, adaptando el proceso educativo “de acuerdo con los contextos sociales y necesidades” de los estudiantes mexicanos. Además, refuerza “el papel de las y los docentes profesionales y líderes educativos en sus comunidades”, fomenta “el pensamiento crítico, el bienestar socioemocional y la plena integración social del estudiantado”, determina “el diálogo como compromiso colectivo, para construir una sociedad más justa, crítica, solidaria, pacífica y sustentable” (Pp. 16 y 17).

Asimismo, la NEM facilita “que las escuelas, familias y comunidades” trabajen juntas en un mismo proyecto educativo, lo que contribuye a la transformación social, y mantiene “abierto el debate sobre el futuro de la educación y su relación con el bienestar personal y colectivo” (p. 17).

De acuerdo con la Secretaría de educación Pública (2023), los ejes prioritarios de acción de la Nueva Escuela Mexicana son:

1. *Revalorización del magisterio*: “reconocer a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo”, garantizando sus

derechos y fomentando su desarrollo profesional y vocación de servicio (p. 17).

2. *Mejora de la infraestructura escolar*: “garantizar los servicios, equipamiento e infraestructura necesarios para promover el aprendizaje individual y colaborativo del estudiantado”, en un entorno seguro, que también facilite actividades extracurriculares y la atención a necesidades especiales (p. 17).
3. *Gobernanza*: fomentar “la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar y social para la toma de decisiones”, y en actividades educativas, responsabilizándose de los resultados (p. 18).
4. *Objetivos del aprendizaje, estrategias didácticas y revisión de contenidos*: Asegurar que la educación se adapte a las edades y capacidades de los estudiantes, conforme “al artículo tercero constitucional” (p. 18).

La Secretaría de Educación Pública (2023), explica que, para lograrlo, es esencial involucrar a toda la comunidad educativa y social en la Nueva Escuela Mexicana, lo que implica dejar de lado “la apatía y la delegación de responsabilidades”, y adoptar una actitud de “movilización y disponibilidad para asumir compromisos en beneficio de la educación”, y de las futuras generaciones (p. 18).

Además, “La implementación de la NEM es un proceso gradual” y *colaborativo*, no es solo responsabilidad de una administración, sino que forma parte de una estrategia educativa que se irá fortaleciendo a medida que se promuevan procesos participativos reales en las escuelas y en las comunidades, “para dar rumbo e implicarse en la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes”. Para avanzar en este camino, “la Subsecretaría de Educación Media Superior ha propuesto el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC)” [p. 19].

El PAEC es una herramienta que conecta “el aula, la escuela y la comunidad”, para implementar la nueva currícula de educación media superior. La comunidad es el principal contexto y actor fundamental”, ya que proporciona un entorno real donde los estudiantes pueden aplicar sus aprendizajes y valores, contribuyendo así a su formación integral según sus contextos individuales (p.19).

Por lo tanto, la Secretaría de Educación Pública (2023), describe que la escuela, junto con su “personal directivo y docente, tendrá un papel fundamental para propiciar”, el diálogo y la cooperación con los miembros de la “comunidad que ya se saben protagonistas de acciones formativas específicas y despertar conciencias entre quienes desconocen su potencial en la formación de nuevas generaciones, integrándoles a los trabajos y esfuerzos educativos” (p.19).

Por lo que se refiere al aula,

(...) las y los maestros deberán ejercitar su autonomía didáctica, considerando las características del contexto y el trabajo colaborativo desarrollado con sus pares; todo lo cual les permitirá desarrollar un trabajo multidisciplinario, interdisciplinario y transversal a través de las progresiones de aprendizaje, asegurando procesos formativos pertinentes (p. 20)

Por consiguiente, el PAEC, surgirá del

(...) resultado de un proceso participativo y consensuado entre los diferentes agentes escolares y sociales de la comunidad. El punto de partido será un diagnóstico que reflejará la situación de tres principales ambientes donde se educa (aula, escuela y comunidad). Luego, se identificarán las principales necesidades sociales que se abordarán con proyectos escolares comunitarios. Después, los maestros discutirán cómo integrarán sus planes de estudio en estos proyectos para promover un aprendizaje práctico y contextualizado. Por último, la implementación, seguimiento y evaluación del PAEC contarán con la colaboración de todos los involucrados (p. 20).

Por lo que,

Con el PAEC, los planteles dejan de ser espacios educativos cerrados y las y los maestros los únicos responsables de la educación. Los centros escolares se abren para incluir a la comunidad en el proceso formativo del estudiantado y al mismo tiempo proyectan su actividad en ella mediante Proyectos Escolares Comunitarios (PEC) [p. 20].

1.1.1 Aspectos legislativos

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca mejorar la calidad educativa con un enfoque humano. Para lograrlo, se realizó una reforma en el artículo 3° constitucional en México, publicada en el Diario Oficial de la Federación (2019), estableciendo que,

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (s/p).

Asimismo, se enfatiza el respeto a los derechos humanos y la igualdad sustantiva, promoviendo valores como la honestidad y la cultura de paz. También, se prioriza “el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios” (s/p).

Además, se reconoce el papel fundamental de los maestros en el proceso educativo, los cuales “Tendrán derecho de acceder al sistema de formación de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (s/p). Igualmente, se busca equidad, excelencia y mejora continua en la educación, centrando la atención en el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes y promoviendo el desarrollo humano integral, la corresponsabilidad y las transformaciones sociales tanto dentro como fuera de la escuela.

Por otro lado, se llevó a cabo una modificación a la Ley General de Educación, que de acuerdo con la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, en la última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 20 de diciembre de 2023, en el Título Segundo, Capítulo I, Artículo 11, se establece que,

El estado, a través de la Nueva Escuela Mexicana buscará la equidad, excelencia y mejora continua en la educación, para lo cual colocará el centro de la acción pública al máximo logro de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivo el desarrollo humano del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y la comunidad (DOF, p. 6).

Además, el Artículo 12 enfatiza que en la prestación de servicios educativos se fomentará el desarrollo humano integral para “contribuir al pensamiento crítico, la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el *aprendizaje colaborativo*” (DOF, p. 6).

En el Artículo 20 se especifica que los maestros tendrán el compromiso de guiar a los estudiantes en su desarrollo educativo en una variedad de contextos y modalidades educativas. Esto implica fomentar la adquisición de conocimientos “interculturales, tecnológicos, científicos, humanísticos, sociales, biológicos, comunitarios y plurilingües, para acercarlos a la realidad, a efecto de interpretarla y participar en su transformación” (DOF, p. 10).

Por otro lado, el Artículo 22, en su párrafo tercero, establece que, el proceso educativo derivado de la implementación de los planes y programas de estudio estará fundamentado en los principios de “libertad, creatividad y responsabilidad”, los cuales garantizarán una convivencia armoniosa entre educadores y educandos. Asimismo, fomentará el *trabajo colaborativo* para facilitar “la comunicación y el diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa” (DOF, p. 11).

1.1.2 Plan de estudios 2022

En el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, aplicado para toda la República Mexicana y elaborado por la Secretaría de Educación Pública (2022), “con su marco y estructura curricular, dan cumplimiento al carácter incluyente y participativo dispuesto en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que dice” (p. 1):

“El Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos regionales y locales” (Pp. 1).

De acuerdo con la Secretaría de educación Pública (2022), la estructura del plan de Estudio cuenta con cuatro elementos que articulan la propuesta curricular:

- I. *La integración curricular*: expresada en los campos formativos-ejes articuladores, los cuales establecen los contenidos fundamentales de estudio previstos en el artículo 29, fracción 11 de la LGE, mientras que los propósitos de formación general, de la fracción I del mismo artículo se expresan en el "Perfil de egreso". Por su parte, los contenidos referidos en el artículo 3° de la LGE se encuentran desarrollados en los Programas de Estudio (p.4).
La integración curricular articula el trabajo interdisciplinario, problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello se atiende la demanda histórica de promover una formación integral, así como situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan las profesoras y profesores, como lo establece el artículo 14, fracción IV de la LGE (p. 4).
- II. *Autonomía profesional del magisterio*: para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes (p.4).
- III. *La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, así como la relación de la escuela con la sociedad, tal cual lo establece el artículo 14 de la LGE, fracción I que plantea llevar a cabo acciones para concebir

a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que constituyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación (p.4).

- IV. *El derecho humano a la educación* de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación, al mismo tiempo que son la prioridad del Sistema Educativo Nacional, como lo establece el artículo 2 de la LGE (p. 4).

1.1.3 Estructura curricular

En el Plan de Estudios elaborado por la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022), se presentan los elementos que sustentan la estructura formal del currículo para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, los cuales son:

1. La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela entendida como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas su potencialidades y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve (SEP, p. 67).

Hay tres razones que explican por qué se coloca a la comunidad, urbana o rural, local, nacional y mundial como foco de los procesos educativos, sobre todo para que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer de manera efectiva tanto su derecho a ser sujetos de la educación como a ser sujetos principales del interés superior del Estado en el acceso, permanencia y participación en los procesos educativos (SEP, p. 67).

La primera razón es que la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, sino que su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas, las cuales se construyen y vinculan con otras personas en diferentes espacios de una comunidad urbana o rural (SEP, p. 67).

La escuela es un punto de encuentro, una experiencia más-única e insustituible que se relaciona con otras vivencias dentro de la comunidad, como la familia, el centro deportivo, la calle misma, la biblioteca, la plaza pública, entre otros espacios, que contribuyen al desarrollo de las niñas, niños y adolescentes (SEP, p. 68).

La segunda razón es que los conocimientos, saberes, valores y relaciones que construyan las y los estudiantes, establecidos en los programas de estudio, sólo pueden ser incorporados de manera integral en su vida cotidiana en el marco general de la comunidad en la que habitan, incluyendo a la escuela (SEP, p. 68).

Se trata de que sus aprendizajes no sólo tengan sentido en el marco de la disciplina que refleja los intereses especializados de los adultos, ni únicamente en el aula, sino que sean llevados a otros espacios de su vida escolar y comunitaria para que construyan nuevos significados con lo aprendido, problematizando la realidad y fortaleciendo así la educación de ciudadanas y ciudadanos que participan en la construcción de una sociedad democrática (SEP, p. 68).

La tercera razón es que la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente contruidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje para discutir e inclusive problematizar el contenido del Plan y los Programas de Estudio a la luz de la realidad concreta que viven. Tal como invita Paulo Freire en la pregunta: "¿Por qué no establecer una 'intimidad' necesaria entre saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?" (SEP, p. 68).

Una de las vías para que las escuelas, de acuerdo con su inscripción en el medio urbano o en el espacio rural y su correspondiente tejido social, estén lo más cerca posible de la vida cotidiana y sus transformaciones sociales radica en la colaboración con la comunidad (SEP, p. 68).

Las escuelas son parte de un conjunto de relaciones que producen espacios en los que confluyen el tejido productivo, la ciencia, la tecnología, la familia, los saberes originarios, el medio ambiente, el Estado, las instituciones y sujetos de la sociedad en un enjambre de relaciones y prácticas sociales, culturales, ambientales, económicas o políticas con intereses que se expresan en múltiples escalas regional, nacional e internacional (p. 69).

El interés de estos procesos y temáticas formativas está relacionado con el hecho de que el profesorado y estudiantado se acercan al saber desde una o más formas temporales de vivir el conocimiento, es decir, a partir de:

- Un espacio-tiempo ancestral que caracteriza a los pueblos indígenas y afromexicanos, con sus múltiples saberes indivisibles de la naturaleza.
- La concepción de un espacio-universo homogéneo y experimentable que expande sus límites de acuerdo con las leyes de la ciencia y el progreso.

- Una perspectiva en la que el tiempo y el espacio están disociados por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en casi todos los ámbitos de la vida (SEP, p. 70).

Hacer comunidad es una acción de exposición y contacto respecto a los otros. La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de las demás personas y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos (SEP, p.71).

En el Plan y los Programas de Estudio, los libros de texto y demás materiales de apoyo a la educación preescolar, primaria y secundaria, se le concede igual valor al aprendizaje y a la enseñanza que se realiza en espacios de la comunidad local, como el realizado en el aula o en cualquier otro espacio de la escuela (p. 71).

El currículo y los procesos formativos en su conjunto tienen como propósito propiciar que niñas, niños y adolescentes reflexionen, comprendan y den significado a los contenidos propuestos para la educación preescolar, primaria y secundaria en el marco de condiciones de la comunidad local (SEP, p. 72).

Colocar a la comunidad como un núcleo de vinculación de los procesos educativos implica una función desde donde se problematiza el hecho educativo. Significa establecer una relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato, que al mismo tiempo funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo docente sobre el currículo, la planeación, la evaluación, y la gestión de los procesos académicos y administrativos (SEP, p. 72).

La enseñanza es un tejido de relaciones que cobra sentido cuando el saber didáctico de las profesoras y los profesores se vincula con experiencias significativas de las y los estudiantes, particularmente aquellas que nacen de lo vivido y llaman a la reflexión y el asombro. Por ello, las relaciones de aprendizaje funcionan como las de transmisión de valores en donde intervienen las familias y la comunidad local representa una contribución verdaderamente significativa en el bienestar de niñas, niños y adolescentes (SEP, p. 72).

Un aspecto central es que niñas, niños y adolescentes ejerzan su derecho a la ciencia y a la tecnología, para que desde el inicio de su formación desarrollen un pensamiento crítico que les permita relacionar los conocimientos científicos que aprenden en la escuela con los problemas de sus comunidades (SEP, p. 73).

La comunidad como elemento que vincula las prácticas educativas requiere reconfigurar el ambiente de enseñanza y transmisión cultural en donde aprenden las y los estudiantes. Esto implica poner el énfasis en el aprendizaje activo de niñas, niños y adolescentes, e incentivar un aprendizaje derivado de la investigación en su medio ambiente social y natural, de cuestionamientos, de la búsqueda de información en sus comunidades o más allá de ellas a través de otros medios (SEP, p. 74).

2. El aprendizaje como experiencia formativa

En el Plan y los Programas de Estudio se plantea un currículo integrado en donde los contenidos de las disciplinas se relacionan con ejes de articulación que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad, todo ello organizado en cuatro campos formativos (SEP, 75).

Estos campos formativos abarcan desde la educación preescolar a la educación secundaria a partir de fases de aprendizaje que deben estar en sintonía con los procesos de desarrollo y constitución subjetiva de niñas, niños y adolescentes en su diversidad. Contemplando procesos de larga duración y heterogéneas experiencias de vida, no pueden reducirse a los límites de la organización escolar habitual ligada fuertemente al solo criterio de edades cronológicas de los sujetos (SEP, p. 75).

Las etapas o estadios de desarrollo no son estructuras estables ni claramente diferenciadas; por lo tanto, no importa si una niña o un niño ha pasado de la etapa simbólica a una preoperacional, sino que lo fundamental es definir cómo cada sujeto atraviesa cada etapa, lo que construyó en ellas, las actividades que realizó, con quién las hizo, en qué contexto lo llevó a cabo y la orientación concreta que le da a su desarrollo (SEP, p. 75).

El desarrollo subjetivo se relaciona fundamentalmente con la apropiación y reconstrucción novedosa del bagaje cultural producto de los procesos históricos humanos que se transmiten en la relación educativa. Por eso es fundamental la construcción que cada niña, niño y adolescente haga de sus representaciones e interpretaciones de la realidad, a través de acciones, estrategias, diálogos, materiales,

así como herramientas que tienen un desarrollo y un sentido histórico y social (SEP, Pp. 75 y 76).

Se trata de entender la historia y su relación con el aprendizaje desde el espacio concreto de las y los estudiantes, así como del profesorado, es decir, desde donde toman decisiones que los sitúan en un contexto, pero, a la vez, les permiten actuar frente a los desafíos del presente (SEP, p. 76).

El devenir histórico de la humanidad, en todos los ámbitos de la vida, que se transmite de una generación a otra, no sólo implica contenidos, el conocimiento de la realidad, el territorio y el tiempo concreto, la cultura y la sociedad. También suponen formas, estrategias, modelos de conocimiento, investigación, de relaciones, materiales y simbólicas, que las y los estudiantes aprenden, comprenden y practican (SEP, p. 76).

Una vez que las niñas, niños y adolescentes se ponen en contacto con los diferentes medios y recursos de aprendizaje: libros, la tecnología, el medio ambiente, la cooperativa escolar, la sala de música, el espacio deportivo, la biblioteca, los museos y, sobre todo, con el sentido social, cultural e histórico de éstos, es razonable que la escuela valore las ideas, significados e intenciones que configuran la estructura social y material de la comunidad donde se desarrollan los procesos educativos (SEP, Pp. 76 y 77).

El desarrollo en este planteamiento de aprendizaje se refiere a la forma de mirar a la niña, el niño y adolescente en actividades con las demás personas, en diferentes contextos a los que les otorga un significado personal, y le dan un sentido que contribuye a desplegar su identidad y su consciencia en el mundo. El aprendizaje verdaderamente significativo se realiza cuando las y los estudiantes perciben información de su mundo inmediato en función de su proyecto personal, la interacción del contenido abstracto, simbólico, material y afectivo (SEP, p. 77).

El papel de la didáctica será organizar la interacción entre el estudio de un conjunto de objetos, problemas, teorías, a partir de documentos, relatos, textos, temas, testimonios, etcétera, y una tarea a realizar en una situación de la vida real. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje que detone el profesor o la profesora serán efectivas cuando la interacción entre contenido y proyecto personal tenga sentido para las y los estudiantes (SEP, p. 77).

El desarrollo y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes puede entenderse a partir de su participación en las prácticas sociales en diferentes comunidades. La comunidad escolar es una de ellas, aunada a la manera histórica en que se han construido los objetivos, estrategias, y mecanismos para convivir desde lo común (SEP, p. 78).

Visto desde su operación, el aprendizaje debe proponer ideas generativas en lugar de conocimientos enciclopédicos sobre los hechos desde la intención formativa de ir de lo abstracto a lo concreto. Lo abstracto puede estar relacionado con una experiencia que permita el encuentro con aquello que se busca enseñar y aprender, no necesariamente un contenido específico de la materia, sino un problema, fenómeno o preguntas fundamentales (SEP, p. 78).

Acercarse a los conceptos del programa de estudio requiere otorgarle un significado específico en una actividad conjunta con los compañeros de clase, los amigos de barrio, los integrantes de la familia o con los diferentes miembros de la comunidad, en una experiencia cultural e históricamente significativa que no sea meramente conceptual o teórica, sino también estética, ética, política y afectiva: algo que permite a estudiantes, profesoras y profesores cuestionar la realidad (SEP, p. 78).

La participación de las y los niños en estas actividades familiares y comunitarias representan oportunidades de aprendizaje por observación y atención, en las que puede estar presente o no la guía de los adultos. Los contenidos teóricos disciplinares pueden ser enseñados mediante diversas formas de participación, interacción y encuentro con otras personas al brindar nuevas ideas para conformar contextos escolares más acogedores y colaborativos (SEP, p. 78).

Otros contextos de aprendizaje son posibles y pueden incluir el contexto de la crítica, a partir del cual niñas, niños y adolescentes puedan preguntarse y cuestionar ciertos contenidos o la forma en que se les presentan al vincularlos con otras experiencias y conocimientos (SEP, p. 79).

La escuela es ese espacio en donde se tejen relaciones en el que los contenidos disciplinares y los saberes comunitarios pueden tener un encuentro al dotarlos de sentidos formativos para el desarrollo de aquello que nos conforma como humanidad (SEP, p. 79).

3. La evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes p. 80).

La evaluación del aprendizaje tiene como base la relación pedagógica de las maestras y los maestros con sus estudiantes en el marco del aula, la escuela y la comunidad, entendidos como espacios de interdependencia e interrelación para la construcción de saberes y conocimientos (SEP, p. 80).

Tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento (SEP, p. 81).

Este diálogo conlleva elementos como la participación, la observación sistemática, personalizada y contextualizada de lo avanzado por las y los estudiantes respecto a los contenidos abordados en los campos formativos en diferentes momentos del ciclo escolar y, principalmente, cómo se expresan en la vida diaria (SEP, p. 81).

Se evalúa para poner en evidencia el trayecto recorrido y el que falta por andar, con el fin de emitir una valoración pertinente siempre provisional. Con esto se hace hincapié en que la evaluación de los aprendizajes y la acreditación de dichos aprendizajes responden a dos momentos diferentes (SEP, p. 81)

El primer momento responde a una evaluación formativa que se centra en el seguimiento que realicen las profesoras y profesores del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, esto es, del desarrollo de éstos en diferentes contextos y experiencias que conciernen a su vida cotidiana (SEP, p. 81).

Un aspecto central de la evaluación formativa es trabajar con el error de las y los estudiantes en una estrategia didáctica para interpretar el sentido del error y acordar una estrategia de acción. No se trata de contabilizar las tareas que entregó la o el estudiante, el número de sus asistencias, el porcentaje de requisitos que cubrió, ni el número de exámenes que aprobó; más bien, se trata de juzgar si lo que hizo el estudiante está bien o no a partir de la comprensión de lo que no se ha hecho bien y plantear acciones para resolver, mejorar o profundizar un tema, proyecto o una situación de la vida diaria, o mejorar los métodos didácticos empleados (SEP, p. 81 y 82).

Esta es la forma en la que la evaluación formativa contribuye a que la escuela se consolide como un espacio público en donde cualquiera de sus miembros pueda equivocarse y cualquier observador pueda darse cuenta de ello e igualmente puedan contribuir al mejoramiento continuo de los seres humanos que conviven en el espacio escolar (SEP, p. 82).

Las situaciones de enseñanza y aprendizaje comprenden los conocimientos y saberes que tienen su origen en la escuela, la familia o la comunidad, las cuales guardan relación con los contenidos de una o más disciplinas en un campo de formación (SEP, p. 82).

La observación, reflexión y retroalimentación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje pueden ayudar a distinguir los contenidos que tienen un valor sustantivo en la disciplina que necesitan aprender y reforzar las y los estudiantes, y los contenidos que tienen un valor coyuntural con otras disciplinas del mismo campo formativo. Implica también que reconozcan las formas y momentos en los que el estudiante relaciona los conocimientos con los ejes articuladores, cómo los vincula con su realidad y si lo hace de manera individual o en equipo (SEP, p. 82).

De acuerdo con cada situación, las maestras y los maestros podrán construir representaciones realistas de los aprendizajes a través de la observación que acompañe el proceso formativo. Esta observación formativa se puede dirigir al nivel de dominio de saberes y conocimientos ya alcanzado en una fase y grado; a un cierto momento del proceso de aprendizaje, a los métodos didácticos empleados, así como su relación con los compañeros y compañeras de grupo, tomando en cuenta sus intereses y necesidades (SEP, p. 82 y 83).

Puede ser útil para las profesoras y profesores llevar un registro que acompañe la observación durante la evaluación formativa que ayude a distinguir el acercamiento que niñas, niños y adolescentes van teniendo con el saber y el conocimiento de los campos formativos, así como su expresión en la vida diaria; también puede ser provechoso para ver los cambios y complejidad que va manifestando con respecto al conocimiento, con qué actitud se hace, y en qué espacios le son favorables (SEP, p. 83).

La evaluación formativa demanda del compromiso y responsabilidad de las y los estudiantes para hacer una reflexión tanto individual como colectiva sobre el proceso de desarrollo que están teniendo, sus avances y los retos que tienen que enfrentar. Requiere realizarse con entusiasmo por parte de todos los actores educativos, hasta

donde sea posible en actos amplios de la escuela, de la escuela/familia y de la escuela/comunidad, con la idea de asumir un compromiso individual y al mismo tiempo colectivo sobre el proceso de formación y aprendizaje de las y los estudiantes de acuerdo con cada etapa del ciclo escolar (SEP, p. 83).

Es importante considerar las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes, ya que la realidad concreta de cada una y uno de ellos favorecerá o no a que puedan relacionar el conocimiento que aprenden con su vida cotidiana. Todo ello puede ser útil para orientar y comprometer a las y los estudiantes a nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje (SEP, P. 83).

También es el momento para que el grupo reconozca, durante el proceso, con qué aprendizajes tiene dificultades, qué obstáculos se le presentan fuera y dentro de las aulas, qué actividades propician mejores resultados en casa o en los espacios de la comunidad, en qué lugares de trabajo académico se desenvuelven mejor, y si esto ocurre de igual forma entre las niñas y los niños (SEP, p. 84).

Es central que la evaluación arroje información tanto de las acciones que generan aprendizajes significativos en las y los estudiantes, como de las carencias, dificultades y propuestas del trabajo académico de las maestras y los maestros en el mismo proceso educativo, de modo que la mejora se realice durante los procesos educativos y no cuando concluyen (SEP, p. 84).

El segundo momento es la **acreditación** que tiene como función sustentar el otorgamiento tanto de calificaciones como de certificados de acuerdo con el juicio que hagan maestras y maestros de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de las condiciones en las que las y los estudiantes hayan avanzado en éste (SEP, p.84).

Este juicio no se elabora sumando las actividades y asistencias de las y los estudiantes ni sacando promedios al final, ya que esta lógica poco recupera de las especificidades y condiciones tanto de la enseñanza como del aprendizaje del proceso formativo en donde se sitúa la evaluación formativa. La calificación se construye con la interpretación que las y los docentes y, en su caso, las y los estudiantes puedan hacer de una serie de evidencias que se logran materializar en exámenes, entrega de trabajos, tareas que se solicitan, cuestiones que incluso se pueden agrupar en un portafolio de evidencias para determinar la asignación de un número/calificación que requiere el sistema

educativo. La función de esta calificación es un acto que permite determinar la promoción del estudiante, pero no el proceso de aprendizaje obtenido (SEP, p. 84).

1.1.4 Ejes articuladores

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022), el Plan de Estudios propone un currículo integrado, en el cual los contenidos de las distintas disciplinas se relacionan con siete ejes articuladores, “los cuales contienen rasgos propiamente humanos de la formación ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como mexicana” (p. 91), que conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana.

Asimismo, “El currículo con ejes articuladores permite pensar el trabajo docente y el trabajo de aprendizaje como un diálogo permanente con la realidad más allá del aula, en los espacios escolares y en los lugares de la comunidad” (SEP, p. 91).

También,

(...) son puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y la profesora con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes, lo que requiere que se pongan en juego diferentes situaciones de enseñanza que relacionen sus intereses con el contenido-eje articulador para que pueda otorgarle un significado personal, verdaderamente significativo (SEP, 91).

(...) representan una perspectiva ética para aproximarse a los contenidos del programa de estudios y con ello evitar que las desigualdades y exclusiones, que siempre están entrelazadas, basadas en la clase social, el sexo, el género, la condición física, el grupo étnico, se reproduzcan en el currículo, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación (SEP, p. 92).

Según la Secretaría de educación Pública (2022), estos ejes “cruzan el currículo educación preescolar, primaria y secundaria, lo que implica que:

- Los campos formativos de la educación básica “incorporarán en sus enfoques y contenidos uno o a más de estos ejes, de acuerdo con la fase

que cursen las niñas, niños y adolescentes, con apego a la realidad que viven” (SEP, p. 93).

- El trabajo de estos ejes de manera conjunta con los contenidos “Lo deciden las maestras y los maestros de acuerdo con sus saberes y experiencia pedagógicas, sociales, cultura y comunitarias” (SEP, p. 93).
- Hay “una correspondencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los libros de texto, de modo que reflejan la incorporación de los siete ejes articuladores en la formación de las niñas, niños y adolescentes” (SEP, p. 93).

De acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE] (s/f), en el plan de estudio 2022, diseñado por la Secretaría de Educación Pública, los *siete ejes articuladores son*:

1. *Inclusión*: éste, se basa “en una educación incluyente que prioriza la vida, la dignidad humana y la formación de ciudadanos para una democracia participativa y deliberativa” (p.11).
2. *Pensamiento crítico*: El cual es “entendido como la recuperación del otro desde la diversidad. Capacidad que desarrollan las niñas, niños y adolescentes para interrogar la realidad y oponerse a la injusticia la desigualdad, el racismo el machismo y la homofobia. Crítica y argumentación” (p.11).
3. *Interculturalidad crítica*: Este eje,
Se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad. Se caracteriza por el reconocimiento y respeto de todas las culturas, el derecho a una ciudadanía diferenciada y a la igualdad de oportunidades. Parte del valor y dignidad de todas las formas de vida en su diversidad (p.12).
4. *Igualdad de género*: el cual reconoce “que las mujeres y los hombres son iguales en derechos” (p.12).
5. *Vida saludable*: comprende “las relaciones medio ambiente y la dinámica social, económica y cultural de las comunidades, urbanas y rurales, y las consecuencias en la salud, individual y colectiva” (p.12).

6. *Apropiación de la cultura a través de la lectura y la escritura:* es un “acercamiento a la realidad a través de la comprensión de distintos tipos de textos. El desarrollo de capacidades de reflexión y espíritu crítico, así como el desarrollo de la identidad y las emociones. Formar estudiantes sensibles y autónomos” (p. 13).
7. *Artes y experiencias estéticas:* reconoce “las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición, abriendo puentes con otras formas de conocimiento de la experiencia humana” (p.13).

1.1.5 Campos formativos.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022), los Campos Formativos en el Plan y los Programas de Estudio parten de la idea de que la realidad no es la misma para todos, por lo que no se puede entender desde un único enfoque. En lugar de eso, se estructura el currículo en campos “que permitan la integración del conocimiento y, por lo tanto, una visión más compleja de la realidad posibilita considerar distintos ámbitos de la vida, no reductibles a uno solo o reducibles entre sí” (p. 124). Esto abre el acceso a diferentes perspectivas y enriquece el mundo con diversas verdades.

Asimismo, “un campo formativo no es la suma de los contenidos que lo conforman y desde ahí otorga sentido a la realidad, más bien, es el trasfondo ante el que se resalta lo que existe en él” (p.124), tratándose de una variedad de saberes de distintas disciplinas que ayudan a comprender la realidad que se estudia.

También, los campos formativos proponen

(...) una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se requiere estudiar (p. 124).

Por otro lado, “el sentido que se construya en un campo formativo depende de “la relación entre los objetos de conocimiento que lo integren y los sujetos que participan en su acercamiento a través de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 124).

De esta manera,

(...) los contenidos de los programas de estudio son una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo que cobran sentido más allá de su significado particular en la relación que se establezca entre y los y los ejes articulares, los cuales vincula el conocimiento con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio (p. 124).

El enlace entre los contenidos y los ejes articuladores en un campo formativo se materializa a través de la didáctica, la cual establece la conexión entre el conocimiento y la enseñanza “(en los que el profesor y la profesora ponen en juego sus saberes docentes) y situaciones de aprendizaje aplicadas a la realidad cotidiana de las y los estudiantes” (p. 125).

La didáctica se encarga de dos aspectos principales: primero, facilita que los profesores diseñen diversas formas de conectar los contenidos del campo entre sí y con los ejes articuladores; segundo, crea situaciones de enseñanza y aprendizaje “que las maestras y maestros propongan entre el contenido y sus estudiantes” (p.125), que les permite a los alumnos enfrentarse a nuevos conocimientos de manera práctica y relacionada con su vida diaria.

Trabajar con campos formativos implica abandonar el enfoque tradicional basado en asignaturas para adoptar un modelo que fomente la interacción entre distintas disciplinas. Esto promueve la generación, discusión y compartición de conocimientos entre la comunidad escolar, fortaleciendo los lazos y desarrollando una perspectiva interdisciplinaria que permita organizar los contenidos, establecer conexiones entre conceptos y construir “hábitos intelectuales para que las y los estudiantes aprendan a mirar críticamente los fenómenos de la realidad desde diferentes perspectivas” (p. 125).

Del mismo modo “es fundamental establecer puntos de referencia entre los contenidos de los campos de formación y éstos con los ejes articuladores” (p.125), pero también es importante permitir que los maestros, según su experiencia y las necesidades específicas de sus grupos, construyan otras conexiones para abordar los temas.

Según la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022), en el Plan de Estudios, diseñando por la misma secretaria se describe que los formativos son:

1. Lenguajes

Los lenguajes son herramientas dinámicas que utilizamos desde el nacimiento para “expresar, conocer, pensar, aprender representar, comunicar, interpretar y nombrar

al mundo” que nos rodea (p. 126). Además, nos permiten establecer conexiones sociales y colaborativas para enfrentar situaciones cotidianas.

En este campo formativo, los niños y adolescentes exploran diferentes lenguajes para ampliar sus formas de expresión y comprensión. A través de la práctica gradual, desarrollan habilidades en español, lenguas indígenas, lenguajes artísticos e inglés, y en el caso de personas “con discapacidad auditiva, la lengua de señas mexicana, considerando las características de la edad y desarrollo” de los estudiantes (SEP, p. 125).

Utilizando la “oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición” (SEP, p. 125) los estudiantes exploran y crean obras individuales o colectivas que integran los contextos en los que viven. Aprenden a reconocer, comprender y utilizar diversas formas de comunicación y expresión, incluyendo sistemas lingüísticos, visuales, gestuales y sonoros.

Finalidad del campo

Este campo tiene como objetivo que los niños y adolescentes desarrollen gradualmente habilidades de “expresión y comunicación” tanto individualmente como en comunidad, “al tiempo que reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, de género, social y de capacidades, necesidades, condiciones, intereses y formas de pensar, que constituye a nuestro país y el mundo” (SEP, p. 129).

2. Saberes y pensamiento crítico:

Desde que nacemos, tenemos una curiosidad innata por entender el mundo que nos rodea, y a medida que crecemos, vamos construyendo conocimientos a partir de nuestras experiencias. Este campo se enfoca en comprender y explicar fenómenos naturales “tales como el cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología” (SEP, p. 130), desde diferentes perspectivas y en relación con lo social.

Los saberes que adquirimos provienen de distintos contextos y culturas, incluyendo el conocimiento científico, “mismos que conforman un acervo social y cultural que

se refieren a las distintas maneras de pensar, hacer, expresar y representar de las personas que determinan la pertenencia a una comunidad o grupo social” (SEP, p.

Por eso, es importante que la enseñanza científica desarrolle en los estudiantes la capacidad de analizar diversas concepciones del mundo y tomar decisiones fundamentadas en la resolución de problemas concretos. El pensamiento científico nos brinda habilidades “para indagar, interpretar, modelizar, argumentar y explicar el entorno” (SEP, p. 130).

Este campo nos ayuda a desarrollar una ciudadanía informada, capaz de que ésta “participe democráticamente, genere y exprese opiniones propias y tome decisiones fundamentadas en asuntos de trascendencia personal y social; y contribuya a la transformación sustentable de la comunidad” (SEP, P. 131).

Finalidad del campo

Este campo busca que los estudiantes desarrollen gradualmente habilidades para comprender y “explicar fenómenos naturales en su relación con lo social” utilizando el pensamiento científico a través de la “indagación, interpretación, experimentación sistematización, representación con modelos y argumentación de tales fenómenos” (SEP, p.131). Además, se enfoca en que reconozcan y utilicen diferentes métodos para construir conocimientos, promoviendo la idea de que no hay un único método válido.

3. Naturaleza y sociedad:

Este campo se centra en la relación entre las personas, la sociedad y la naturaleza, explorando “procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades” a lo largo del tiempo y el espacio. Busca desarrollar una postura “ética que impulse el desarrollo de una ciudadanía participativa, responsable y democrática” ((SEP, p.132).

Además, busca que los estudiantes “comprendan y expliquen las relaciones sociales y culturales” de su entorno, analizándolas y relacionándolas con contextos más amplios, “como su región, país, América Latina y el mundo” (SEP, p.132).

Asimismo, el campo hace hincapié en el respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, independientemente de sus características personales. También, se fomenta que los estudiantes “se responsabilicen sobre el impacto de sus acciones en los ámbitos personal, social, natural y contribuyan al bienestar común” (SEP, p.132).

Aborda temas como la interculturalidad, la igualdad de género y los derechos de los niños y adolescentes, promoviendo valores asociados con estos temas y fomentando la reflexión sobre “la libertad y responsabilidad, así como la construcción de saberes, conocimientos y valores que permitan el desarrollo y fortalecimiento de su autonomía e identidad personal y comunitaria” (SEP, p.133).

Finalidad del campo

El campo tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen gradualmente un sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, desde el ámbito familiar hasta el contexto global. Además, busca que reconozcan y comprendan “las diversas sociedades y culturas para ejercer el pensamiento crítico en torno a sus historias, costumbres, tradiciones y saberes y formas de convivir, y de esta manera, dar significado y valor a su propia cultura” (SEP, p.133).

4. De lo humano y lo comunitario

Este campo identifica que “el ser humano interactúa con su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, y de participación auténtica” (SEP, p.134), contribuyendo al bienestar colectivo desde temprana edad.

Busca proporcionar experiencias que ayuden a los alumnos a desarrollar su “identidad, sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso ético para satisfacer las necesidades humanas” (SEP, p.134).

Para lograrlo, se incluyen contenidos que promueven la identificación, fortalecimiento y aplicación de conocimientos, saberes y valores basados en experiencias individuales y colectivas, adaptadas al entorno. Estos contenidos se abordan a lo largo de la educación básica, centrándose en el autoconocimiento y el

conocimiento de los demás, la comprensión “de la vida emocional y afectiva propia en su relación con la de otras y otros; el cuidado del a salud individual y comunitaria, el análisis crítico de situaciones y problemas en relación con la vida cotidiana” (SEP, p.135).

Asimismo, se usan situaciones reales para fomentar el desarrollo mutuo, impulsando la reciprocidad, la ayuda y el diálogo de saberes. El objetivo es que los estudiantes “exploren, comprendan, reflexionen e intervengan” en la prevención y atención de problemáticas relacionadas con “la vida saludable, la inclusión, la igualdad de género y la interculturalidad crítica en los contextos inmediatos y futuros; a la vez que adquieran conciencia de que las acciones influyen en el buen vivir” (SEP, p.135).

Este enfoque busca construir aprendizajes que ayuden a los alumnos a afrontar los desafíos en la familia, la escuela y la comunidad, promoviendo la “confianza, seguridad, autonomía y la posibilidad de resolver problemas en lo individual y advertir en lo colectivo nuevos desafíos” (SEP, p.135).

Finalidad del campo

Este campo busca que los niños y adolescentes:

- Forjen su identidad propia, explorando sus “gustos, intereses, necesidades, posibilidades y formas de interactuar en distintos contextos” (SEP, p.135).
- Comprendan la sexualidad como “una construcción cultural” y la relacionen “con la igualdad de género” (SEP, p.135).
- Desarrollen “sus potencialidades (afectivas, motrices, creativas, de interacción u resolución de problemas), reconociendo, valorando y respetando las de otras personas. y reconozcan las de los demás” (SEP, p.136).
- Fortalezcan sus habilidades perceptivas, “socio y físico-motrices”, fomentando la creatividad en el cuidado del cuerpo (SEP, p.136).
- Reflexionen sobre “su vida emocional y afectiva, así como la de los demás”, para promover relaciones sanas y bienestar (SEP, p.136).

- “Promuevan ambientes de convivencia sana y pacífica”, identificando y abordando situaciones conflictivas (SEP, p.136).
- Valoren la importancia de “cuidar y mejorar la salud, el entorno natural y social como una responsabilidad individual y colectiva” (SEP, p.136).
- Se decidan a “modificar comportamientos y situaciones que violenten su integridad físico-emocional y la de otras personas” (SEP, p.136).
- Resuelvan problemas en distintos contextos, utilizando “saberes y habilidades que se generen a partir del diálogo familia-escuela-comunidad” (SEP, p.136).
- Fomenten un sentido de comunidad y pertenencia, valorando “la diversidad de identidades” y colaborando en “proyectos para el beneficio colectivo” (SEP, p.136).

Para concluir este capítulo, en el Plan de Estudios elaborado por la Secretaría de Educación Pública (2022), se hace referencia al trabajo colaborativo de la siguiente manera:

(...) El proceso educativo que se genere a partir de la aplicación de los planes y programas de estudio se basará en la libertad, creatividad y responsabilidad, que aseguran una armonía entre las relaciones de educandos y docentes; a su vez, promoverá el **trabajo colaborativo** para asegurar la comunicación y el diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa (p. 164, párrafo 169).

como herramienta fundamental para garantizar una comunicación efectiva y un diálogo constante entre todos los actores de la comunidad educativa.

1.1.6 Perfil de egreso

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022), en el Plan de Estudios se describe que, al egresar de la educación preescolar, primaria y secundaria, las y los estudiantes:

- I. Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad (p.85).
- II. Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana.
- III. Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación (p.85).
- IV. Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida (p.86).
- V. Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial; conscientes de la importancia que tiene la presencia de otras personas en su vida y la urgencia de oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida (p.86).
- VI. Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama, por lo que entienden la prioridad de relacionar el cuidado, de su alimentación, su salud física, mental, sexual y reproductiva con la salud planetaria desde una visión sustentable y compatible (p.86).
- VII. Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamentos científicos y saberes comunitarios, de tal manera que les permitan consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto (p.86).

- VIII. Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de las demás personas, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación (p.86).
- IX. Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros. Dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas. Aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla (Pp.86 y 87).
- X. Desarrollan el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades, reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria (p.87).

El desarrollo de las capacidades de los estudiantes les permitirá fortalecer su “autonomía, valoren vida, su cuerpo, y su identidad junto con la de las demás personas, al mismo tiempo que vayan reconociendo la importancia de vivir en comunidad” (SEP, p.86). Por lo tanto, las metas establecidas en cada nivel educativo deben orientarse hacia el logro del perfil de egreso de los estudiantes, desde la educación preescolar hasta la secundaria.

1.2 TRABAJO COLABORATIVO

1.2.1 Concepto del trabajo colaborativo.

Este proyecto pretende que los docentes trabajen en su labor docente de una manera colaborativa y para esto, es importante comenzar por el trabajo cooperativo para lograr que los docentes adapten el enfoque colaborativo en su entorno escolar. Por lo tanto, se definen estos dos conceptos en el siguiente cuadro:

Conceptualización de trabajo cooperativo y colaborativo

Stigliano, D. y Gentile (2006). <i>Enseñar y aprender en grupos cooperativos: Comunidades de diálogo y encuentro</i> . Ediciones Novedades Educativas.	Trabajo Cooperativo La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.
Indeed España. (2023). <i>¿Qué es el trabajo colaborativo? Características y ventajas</i> . https://es.indeed.com/orientacion-laboral/desarrollo-profesional/trabajo-cooperativo	Trabajo Cooperativo el trabajo cooperativo se basa en asignar responsabilidades y distribuir tareas entre diferentes personas con el objetivo de alcanzar metas específicas o llevar a cabo proyectos determinados.
Revelo, Collazos y Jiménez. (2018). <i>El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/ aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura</i> . Instituto Tecnológico Metropolitano, 21(41), 115-134.	Trabajo Colaborativo Conjunto de métodos de instrucción y entendimiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los demás miembros del grupo.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública en el plan de estudios (2022) se refiere al trabajo colaborativo de la siguiente manera:

El proceso educativo que se genera a partir de la aplicación de los planes y programas de estudio se basará en la libertad y responsabilidad que aseguren una armonía entre las relaciones de educandos y docente; a su vez **promoverá el trabajo colaborativo para asegurar la comunicación y el diálogo** entre los diversos actores de la comunidad educativa (p.164).

Para la Nueva Escuela Mexicana (2022) El trabajo colaborativo es

una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida y que requiere **aprender a comunicar necesidades, convivir, tomar decisiones, establecer acuerdos, lograr metas comunes**; en fin, colaborar significa **trabajar con otras personas a pesar de nuestras diferencias en ideas, valores, formas y estilos de vida** (s.n).

La secretaria de Educación Pública (2020) en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, ve al trabajo colaborativo como una herramienta y como:

[...] una forma de **organizar el trabajo en la escuela y en el aula en donde los miembros de la comunidad escolar: directivos, docentes, alumnos y familias, trabajan con otros, intercambian opiniones, información y conocimientos** en relación a una tarea que se han propuesto. En esta forma de organización, todos los participantes deben aportar a la tarea y deben apoyarse mutuamente para aprender y conseguir los objetivos (p. 1).

Para Mejoredu (2023) el trabajo colaborativo se entiende como “un **proceso orientado a la formación de habilidades de socialización y el fomento de un adecuado desempeño laboral a partir del intercambio de ideas y acciones** de las personas implicadas en el proceso de gestión de la organización” (Huertas y Rodríguez, 2006) [p. 23].

De acuerdo con Ramírez y Rojas (2014, citado por Mejoredu 2023) el trabajo colaborativo

[...] se ha conceptualizado como una metodología de organización orientada a favorecer los procesos de aprendizaje dentro de los planteles escolares. Con ello, los ambientes de aprendizaje, pero sobre todo organizacionales, se transforman, ya que los integrantes de la comunidad escolar participan en procesos que implican la **unión de esfuerzos, la delimitación de metas compartidas, la socialización de un sistema de reglas en común y la asignación de roles y tareas específicas** (p. 23).

Por lo tanto, el trabajo colaborativo asegura la comunicación y el diálogo, la convivencia, para tomar decisiones, establecer acuerdos y lograr metas comunes entre los diversos actores de la comunidad educativa. Asimismo, está orientado a la formación de habilidades, socialización y el fomento de un adecuado intercambio de ideas, acciones y la asignación de roles y tareas específicas. Consiste en trabajar con otras personas a pesar de nuestras diferencias en ideas, valores, formas y estilos de vida.

1.2.2 ¿En qué consiste el trabajo colaborativo y cuáles son sus características?

Para Mejoredu (2023) afirma que el trabajo colaborativo “implica la organización de grupos de trabajo que definen y delimitan sus metas y acciones de manera democrática y consensuada” (p. 23).

De acuerdo con Caldeiro y Vizcarra (1999, citado por Mejoredu, 2023), en los grupos de trabajo es posible visualizar las siguientes características:

- Las funciones y actividades están integradas y distribuidas armónicamente entre los integrantes.
- Las responsabilidades son compartidas entre las personas que conforman el grupo.
- Las acciones apuntan hacia un objetivo común.
- Se invierte tiempo para aprender a trabajar efectivamente dado que es necesario adquirir habilidades y capacidades para el desempeño armónico del grupo (p. 23).

Asimismo, Mejoredu (2023) menciona que, para lograr el establecimiento del trabajo colaborativo, es necesario transitar de una visión individualista a una grupal por medio de aprendizaje conjunto en el que se promuevan, exploren y analicen los siguientes aspectos, como lo señalan Huertas y Rodríguez (2006, p. 23):

- *Cohesión grupal.* Atracción que existe entre los integrantes de un grupo para mantenerse unidos y sentir el deseo de pertenecer. En grupos colaborativos puede tener dos acepciones: 1) la cohesión social y 2) la cohesión para una tarea. La primera se refiere a los vínculos interpersonales que ligan y unen a las personas, mientras que la segunda se relaciona con el modo en que las aptitudes y habilidades del grupo se conjugan para permitir un desempeño óptimo (p.23).
- *La asignación de roles y establecimiento de reglas.* En el proceso de creación y desarrollo de grupos que buscan trabajar colaborativamente, implícita o

explícitamente, se establecen roles específicos para sus integrantes, así como ciertas normas que rigen las interacciones. En la medida en que los grupos se apeguen a ambos, se favorecerá la eficacia y el logro de las metas propuestas (p. 24)

- *Comunicación.* Elemento esencial en el desarrollo de cualquier tarea colaborativa, ya que permite a la organización, la planeación y el intercambio de información que se necesita para adaptarse a las circunstancias. Los grupos pueden tener modos de funcionamiento que faciliten u obstaculicen la comunicación (p.24).
- *Definición de metas y objetivos en común.* Independientemente de que cada individuo tenga metas específicas, es necesario que los grupos tomen un tiempo para definir sus objetivos, ya que éstos darán estructura, integración y finalidad a las acciones que se implementarán (p.24).
- *Interdependencia positiva.* Dentro del trabajo colaborativo, cada integrante es responsable de una parte de la tarea que a su vez impacta en el logro de las metas y objetivos propuestos; en este sentido, los integrantes se necesitan unos a otros, pues cada uno aprende como resultado de la interacción en las tareas (p.24).

Asimismo, manifiesta que, el liderazgo es un elemento catalizador capaz de fomentar el trabajo colaborativo por medio de una mezcla de lealtad, motivación y confianza, que son insumos básicos para creer en los objetivos grupales de forma que cada integrante del grupo tenga disposición y compromiso para el logro de la tarea conjunta (p.24).

También menciona que la función principal del liderazgo es generar y mantener un clima grupal en el que se favorezca la comunicación abierta y franca, que exista la posibilidad de escuchar otras opiniones, que sea posible manifestar desacuerdos bajo los principios del respeto mutuo entre las personas (p.24).

Indica que las ventajas de utilizar metodologías colaborativas en los centros escolares tienen las siguientes ventajas:

- Favorecen la interacción entre iguales para el logro de objetivos académicos (Beltrán y Bueno, 1997)
- Preparan al individuo para vivir en sociedad en adquisición de destrezas cognitivas, afectivas, motrices y sociales (Beltrán y Bueno, 1997).
- Favorecen la interacción entre iguales para el logro de los objetivos académicos (Beltrán y Bueno, 1997).
- Maximizan el aprendizaje de los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).
- Favorecen la interdependencia positiva a través de comunidades de aprendizaje en las que se promueve la práctica reflexiva mediante la negociación de significados y la solución de problemas complejos (Tobón et al., 2015) [p. 25].

Mejoredu (2023) considera que el fomento del trabajo colaborativo es esencial para el desarrollo de los individuos en una organización escolar, especialmente para el aprendizaje de los alumnos. Además, mejora las relaciones y la colaboración entre docentes y directivos en sus funciones. (p. 25).

Por lo tanto, el trabajo colaborativo ayudará a los docentes a su desarrollo personal y laboral para que todos los docentes logren trabajar juntos y así reflexionar, compartir ideas y dialogar para encontrar nuevas estrategias y mejorar la enseñanza de una manera conjunta.

Cada maestro no solo será responsable de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de sus compañeros. El trabajo colaborativo no solo requiere trabajar con otros, sino también respetar y valorar las diferencias en ideas, valores, formas y estilos de vida. De esta manera, se fomentará la colaboración entre los docentes, creando un ambiente donde compartan ideas y hagan proyectos juntos.

1.2.3 Resistencia por parte de algunos docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa.

En la práctica docente actual, el racionalismo parece haber dejado de lado las sensaciones, los sentimientos y el movimiento en la educación. Cuando estos elementos se consideran, suelen verse más como un complemento que como una parte esencial del aprendizaje, según menciona Iris Valles (1999):

[...] el racionalismo preparó una red conceptual con una exclusión de las sensaciones, los sentimientos y el movimiento por fuera de la trama educativa que, en el mejor de los caos, intenta retornar como complemento y no como parte estructurante de los procesos educativos (p. 17).

Por otro lado, la resistencia de los docentes puede deberse a la presión por ser eficientes, lo cual puede obligarlos a enfocarse solo en el rendimiento. Las instituciones refuerzan esta presión, especialmente en el ámbito laboral, donde el miedo al desempleo es común. Esto pone la eficiencia y la productividad por encima de todo, lo que puede afectar nuestra salud mental y física, por romper la solidaridad entre las personas y nos hace más egoístas. Así, se crea un ambiente en la labor educativa en el que cada docente se preocupa por sí mismo en lugar de trabajar de una manera colaborativa, apoyándose unos a otros, tal como lo manifiesta Ricardo Malfé (1999):

La lógica eficientista que es tributaria del capitalismo en la fase que estamos padeciendo. Se va deslizándose, infiltrando en lo más íntimo de la subjetividad, y esclavizándonos a esta exigencia de rendimiento que las instituciones -por supuesto- se encargan de encarnar y reproducir, a veces de una manera muy cruda, como vemos en los espacios laborales, particularmente en los últimos años, con la amenaza pendiente de desempleo, o ya efectivizados para tanta gente. Estamos padeciéndola exigencia del rendimiento, este anteponer el valor de la eficiencia y la productividad por encima de cualquier otra consideración, tiene los resultados desastrosos que reconocemos en el plano de la salud física y mental, en la ruptura de los lazos de solidaridad la desmovilización, en el repliegue en un individualismo paranoide. Se ha gestado un clima social que se viven en tantos lugares de

convivencia y de trabajo, que se podría sintetizar en el “sálvese quien pueda”, en el “todos contra todos” o “cada uno por sí” (p.31).

De tal forma que, el individualismo profesional que ha sido común en la enseñanza durante muchos años puede hacer que los docentes se resistan a trabajar en equipo. Según Padrón (2007, citado por López, Huerta y Flores, 2011, p. 43), este enfoque individualista está muy arraigado en la cultura de los maestros. Los docentes suelen planificar y llevar a cabo su trabajo de manera independiente, lo que les brinda protección contra interferencias externas y les permite mantener discreción profesional.

En estas condiciones, de acuerdo con Santibáñez (2007, citado por López, Huerta y Flores 2011), no se puede hablar de verdadera colectividad entre los docentes porque simplemente no existe. Debido a que, en las escuelas mexicanas, los docentes suelen trabajar en aislamiento, por lo que sugiere que los docentes no se conocen entre sí y por lo tanto se dificulta la colaboración en el entorno educativo.

En las escuelas mexicanas, los docentes por lo regular o trabajan de manera aislada, lo que sugiere que no se conocen entre sí y dificulta la colaboración en el entorno educativo. El individualismo entre los profesores y la falta de conocimiento de sus compañeros pueden afectar las relaciones humanas, generando un ambiente poco acogedor en la institución, lo que puede tener un impacto negativo en el trabajo colaborativo entre los docentes, como señalan Hernández y Medina (2014).

[...] entre las barreras y obstáculos, la importancia de las relaciones humanas y el ambiente dentro del centro, siendo este el que ha priorizado nuestra atención, así como las percepciones que los profesores y alumnos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales. Las entrevistas permiten corroborar que las relaciones humanas y el ambiente del centro denotan un carácter singular, concibiendo el trabajo de cada profesor en solitario, con un marcado carácter individual y particular propio. El ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado de ambiente poco acogedor y poco comunicativo entre los participantes (p. 506).

De modo que, según Malfé, R. (1999) “los grupos de pares en cualquier trabajo que, en lugar de servir como espacio de protección mutua y de cierto reparo también en el sentido de reparación, se convierten en espacios atravesados por la agresividad y la competitividad” (p.34).

Hernández y Medina (2024) indican que la antigüedad de la mayoría de los profesores en un centro educativo puede ser un impedimento para la mejora del trabajo colaborativo. La falta de entusiasmo entre los docentes ha provocado malestar y un estancamiento en la implementación de innovaciones, como el trabajo en equipo, lo que lleva a ideas preconcebidas sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como a una insatisfacción con las necesidades del centro (p. 507).

Por otro lado, Antúnez (1999, citado por López, Huertas y Flores) menciona que la falta de colaboración entre docentes se debe a factores culturales como hábitos, tradiciones y prácticas establecidas. Los obstáculos incluyen:

- a) Horarios diseñados sin considerar el trabajo colaborativo.
- b) La identificación de la labor profesional únicamente con la enseñanza, restringiendo el tiempo para colaborar.
- c) La aceptación de estas prácticas por parte de los directivos y supervisores sin demandar cambios.
- d) Rivalidades entre docentes que complican las relaciones (p. 44 y 45).

De acuerdo con Dulce Suaya (1999) la docencia ha sido afectada por “el impacto de las transformaciones habiéndose degradado en sus condiciones de desempeño y en su valoración e imagen social”. Esto se ve reflejado en los docentes “que se manifiesta en el aumento de estrés, del agobio, llegando incluso a la necesidad de suspender temporariamente el ejercicio de la docencia por parte de los que acusan esta problemática” (pp. 40 y 41).

Estas transformaciones y cambios en la estructura del trabajo docente pueden generar tensiones y malestar, especialmente cuando los profesores no se sienten valorados ni escuchados en aspectos como salario, jornada laboral y horas de docencia.

Los docentes, al no sentirse escuchados y debido a los cambios en la estructura de su trabajo, enfrentan factores que afectan el clima laboral y, posiblemente, el trabajo colaborativo. Como mencionan Aparicio y Sepúlveda (2019):

Estos cambios en la estructura del trabajo docente, para autores como Fullan (2012) son unos de los elementos que detonarían un clima de tensiones ante la incertidumbre de lo desconocido y el ejercicio de su rol en el cual no se es tomado en cuenta como profesional. Esto es tanto en varios aspectos como por ejemplo el señalar, la jornada laboral y las horas de docencia, los docentes en Chile declaran no sentirse escuchadas (Acuña Ruz, 2015; Cornejo, 2009). Sumando a lo anterior, el exceso de cambios en el quehacer, principalmente administrativo de los docentes se ha indicado como un factor que limita el éxito de las reformas. Especialmente al predominar la poca conexión entre las organizaciones que mandatan una reforma, la cultura de las instituciones y las personas implicadas en su aplicación (Hargreaves & Fullan, 2014; Manzano, Waters, & McNulty, 2005, Spillane 2005) [s/n].

Según Sánchez, Ma. Carmen (2024), los problemas de salud mental entre los docentes representan un impedimento en el desempeño de su labor. Además, señala que existen causas que generan estrés en los profesores, entre las cuales encontramos: la sobrecarga de trabajo, la falta de motivación en los alumnos, el ambiente de convivencia en las instituciones, el aumento de responsabilidades que las familias delegan en los docentes, la falta de reconocimiento social, los conflictos escolares y el impacto de las nuevas tecnologías.

En una investigación llevada a cabo por García, Martínez y Linares (2017), se identificaron, seis causas que afectan a los docentes y les generan estrés, las cuales son las siguientes:

1. Trabajo burocrático o administrativo (como llenar informes y asistir a reuniones)
2. Poca disposición al trabajo por parte de los alumnos
3. Déficit de recursos materiales, escasez de equipo o facilidades para el trabajo
4. Exceso de trabajo por hacer
5. Programas mal definidos o poco detallados
6. Falta de tiempo para atender a los alumnos individualmente (s.p).

De acuerdo con Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007), se menciona que la docencia es considerada una de las profesiones más estresantes y los factores que contribuyen al estrés en se pueden agrupar tres áreas:

1. *Los Factores intrínsecos a la enseñanza:* por ejemplo, la sobre carga de funciones y la disciplina de los estudiantes dentro del salón de clase.
2. *Factores cognoscitivos:* que afectan la vulnerabilidad individual de los profesores, entre los que destaca la eficiencia personal y las atribuciones relacionados con el “deber” ser un buen profesor
3. *Factores sistémicos:* que operan en el nivel institucional y político, entre los que se ubicaría lo conveniente al clima organizacional y la ayuda de a nivel institucional y político, como el clima organizacional y la ayuda social entre colegas (s.n. párrafo 9).

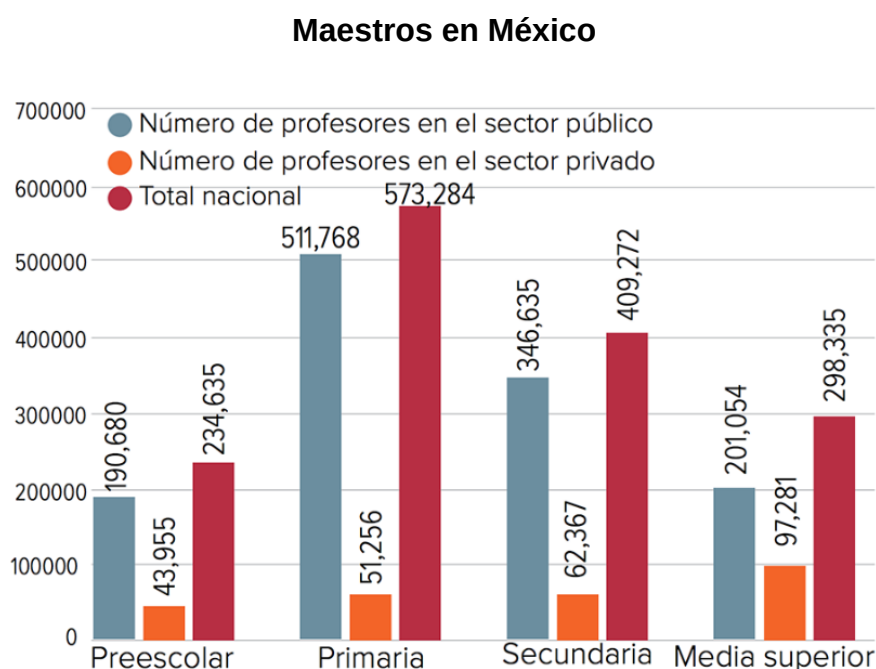
En el siguiente cuadro, publicado por UNAM Global (2017), se puede observar que el estrés laboral es un problema a nivel mundial. La Organización Mundial de la Salud (OMS) manifiesta que México ocupa el primer lugar en todo el mundo con un 75%, le siguen China 73% y Estados Unidos 59%.

El estrés laboral (OMS)



Nota: Tomado de “YouTube, Estrés laboral (OMS)”, por UNAM global, 2017.
<https://www.youtube.com/watch?v=YpMSgCH8VQI>

En la siguiente gráfica publicada por el gobierno de México (2023) se informa que el país cuenta con 2,019,632 docentes en 255,539 escuelas, distribuidos en: preescolar, primaria, secundaria básica y media. Además, muestra que 1.2 millones de personas de 20 años o más trabajan como maestros en la educación básica; de ellas, el 69.9% son mujeres y el 30.1% son hombres. La edad promedio de estos docentes es de 40 años, con 45.3% entre los 30 y 44 años, seguidos por aquellos entre 45 y 59 años con 32.3%.



Nota: Tomado de *“México Social, Maestros en México Educar en la desigualdad”*. Por México social. La cuestión social en México, (2019).

En una investigación realizada por Estrada y Gallegos (2020):

Se halló que los docentes se caracterizan por presentar altos niveles de síndrome de burnout (42%), cansancio emocional (40%) y despersonalización (37%), sin embargo, presentaron bajos niveles de realización profesional (39.6%). Por otro lado, se demostró que algunas variables el sexo, la edad, el nivel al que enseña. La condición laboral, el horario de trabajo y la antigüedad laboral están asociados a los niveles de prevalencia del síndrome de burnout (p. 714).

Asimismo, en cuanto al síndrome de burnout manifiestan que éste, “(...) es un fenómeno cuyos síntomas son físicos y psicológicos tales como el desinterés por las responsabilidades laborales, la deshumanización la indiferencia, así como bajos niveles de autorregulación provocados por la exigencia constante en su centro de trabajo” (p.p. 714 y 715).

También, El síndrome de burnout,

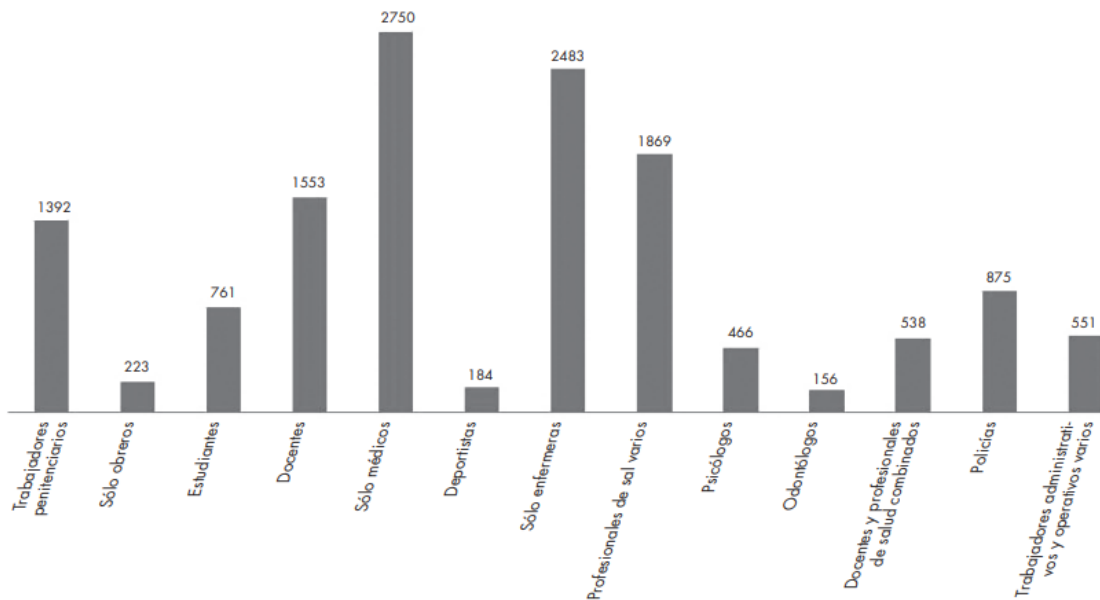
Es considerado un trastorno adaptativo crónico y tiende a hacerse presente cuando la persona está expuesta de manera prolongada a diversos estresores, ya sean emocionales e interpersonales, exigiendo una alta demanda emocional con las personas a las que se les brinda algún tipo de servicio (p. 715).

Además, señalan que, el síndrome de burnout está compuesto por tres elementos principales:

- 1) *Cansancio emocional*: que se refiere al desgaste sostenido de las energías o recursos emocionales que provoca en la persona cansancio o fatiga.
- 2) *Despersonalización*: que hace referencia al desarrollo de sentimientos y actitudes negativas e indiferentes principalmente hacia los estudiantes, padres de familia y otras personas que interactúan con los docentes
- 3) *La realización personal*: que resulta de la autoevaluación cognitiva que tienen los docentes sobre ellos mismos y la labor que realizan en el centro de trabajo (p. 715).

Juárez, Idrove, Camacho y Placencia (2014) llevaron a cabo 64 estudios que incluyeron a una población de 13,801 empleados de diversos centros de trabajo en la República Mexicana. Dentro de esta muestra, los docentes se destacaron con un 11.25% (1,553 docentes), ocupando el cuarto lugar en la gráfica de incidencia de este síndrome, como se muestra en la siguiente gráfica:

Incidencia del síndrome de Burnout en diversos empleos



Nota: Tomado de la “*Revista Scielo. Síndrome de bournot en población mexicana: Una revisión sistemática*”. Por Juárez, A., Idrovo, A., Camacho, A. y Placencia, O., 2014, p.162.

El síndrome de burnout, puede ser un factor para que el docente se resista a trabajar de una manera colaborativa, ya que de acuerdo con Estrada y Gallegos (2020),

[...] un docente, de cualquier nivel o etapa educativa, que padece de esta enfermedad tiende a brindar un pésimo servicio a los estudiantes, actuar de forma indiferente y no ofrecer un apoyo en las tareas que les asigna, es decir, su prevalencia llega a tener una afectación en su desempeño, en el caso de que dicha patología no sea identificada y tratada oportunamente (p. 715).

Por lo tanto, esta investigación documental refleja que, los docentes pueden resistirse a trabajar de una manera colaborativa por diversos factores aparte del individualismo profesional como: la presión por ser eficientes en su trabajo, a la costumbre de trabajar de una manera independiente, hábitos tradicionales y prácticas preestablecidas. Así como otros motivos como; el cambio de modelo educativo, problemas de salud como estrés o el síndrome de burnout.

1.3 COMUNIDADES DE DIÁLOGO Y ENCUENTRO

De acuerdo con Stigliano y Gentile (2006), las comunidades de dialogo y encuentro son una metodología de enseñanza que,

(...) no sólo pretende desarrollar el pensamiento multicausal o reflexivo, sino que además busca estimular la formación de juicios, la discriminación de valores y la tolerancia por la opinión de los otros desde un “enfoque multicultural” (Finocchio, 2003) que integra el más avanzado y al más lento, al alumno local y al extranjero, al solitario y al más sociable...” [p. 24].

Asimismo, mencionan que:

Comunidad es un concepto que se coloca mucho más allá del concepto de grupo, inclusive del grupo cooperativo en sí mismo. El hombre es un ser nacido y creado para vivir con otros y en conjunto construir la sociedad en la que se desarrolla como persona (p. 24)

Cuando hace referencia al **encuentro**, se habla de encuentro con **el otro**, del encuentro que edifica, que **personaliza**, que hace crecer. Nadie puede “encontrarse” con otro sin salir transformado. El encuentro con otros modifica actitudes, rectifica pareceres, colabora en la construcción de discernimiento y criterios (p.24).

Cuando dos o más personas se encuentran, **dialogan**. Dialogar no es simplemente poner ideas en símbolos e intercambiarlas. Dialogar es saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, emocionarse, buscar el sentido, responder con palabras adecuadas (p.24).

En consecuencia, “el aprendizaje cooperativo, tanto la **actividad** como el **contenido** a enseñar” se establecen en un lugar de encuentro entre docentes. Por lo tanto, al utilizar esta metodología con los maestros se les está invitando a reflexionar sobre su experiencia profesional y relacionarla con situaciones que hayan enfrentado en su labor como docentes. Algunas afirmaciones clave para utilizar esta metodología son:

- La didáctica entendida como el conjunto de metodologías y estrategias para la transmisión del saber es un lugar de encuentro.
- Los encuentros didácticos serán con los compañeros y dentro de la escuela.
- El encuentro didáctico considera a los docentes activos y no pasivos.
- El encuentro didáctico presupone docentes profesionales, capaces de tomar decisiones en el momento oportuno.
- El encuentro didáctico presupone contenidos realistas y actuales, cercanos a la verdad histórica y abordados con el tratamiento crítico que desarrolle actitud pensante.
- El encuentro didáctico contiene métodos y estrategias variadas, centradas en la experiencia y en la realidad de la vida sin que esto signifique el descuido de la teoría.
- El encuentro didáctico sugiere un contexto de clase. Este aprendizaje diferencia al aprendizaje cooperativo de cualquier postura individualista centrada en la persona. Consiste en reconocer a cada docente como ser personal que vive en una realidad familiar, sociocultural y económica tal vez muy distinta a la de sus compañeros o a la de otra escuela.
- Esto requiere partir del supuesto de que un grupo de docentes no es homogéneo. Buscar la homogeneidad es una meta, pero no una obsesión, Hacerlo a toda costa puede implicar la exclusión del lugar de encuentro. Responder a la heterogeneidad implica considerar al grupo de docentes e integrarlo (p.p. 26 y 27)

Para Gabriel Cámara (2005) en una comunidad de aprendizaje puede:

[...] observarse a un grupo heterogéneo de individuos empeñados en alcanzar un propósito común: aprender a aprender y a ayudar a otros a lograrlo. Cada quien se concentraba en aprender a su ritmo el tema que había elegido de entre los temas que los tutores ofrecían porque los habían aprendido bien. El aprendizaje de cada uno se asumía como responsabilidad compartida; se aprendía para ayudar a otros a aprender lo mismo [...] (p. 60).

Asimismo, “La intención fundamental en la comunidad de aprendizaje es que cada uno de los miembros adquiera la capacidad para aprender y para ayudar a otros a lograrlo” (p.82).

Por otro lado, Gabriel Cámara (2005) señala que 'la comunidad de aprendizaje se contagia por entusiasmo, no se impone' (p. 107). Además, explica que los principales fundamentos de la comunidad de aprendizaje son:

- Se busca aprender a aprender, no a depender para aprender
- Sólo lo que interesa aprender se aprende bien. De lo contrario se simula y desperdicia.
- El criterio de verdad, bondad y belleza está en nosotros, no fuera en algún experto. Si no juzgamos internamente la verdad, la bondad y la belleza no hay aprendizaje.
- El esfuerzo de aprender es personal; nadie lo hará por nosotros. Para aprender no hay soluciones automáticas.
- Sabemos algo bien cuando lo podemos expresar públicamente.
- El aprendizaje más completo se da al enseñar a otros lo que se aprendió (Pp.107-108).

Para Rogers (1973) algunas de las características que se reconocen en los grupos de encuentro son:

- Se desarrolla un clima de seguridad, donde se genera en forma gradual libertad de expresión y disminuyen las actitudes defensivas.
- Tienden a expresarse muchas reacciones de sentimientos inmediatos de cada miembro hacia los demás y hacia sí mismo.
- Escucharse mutuamente y aprender unos de otros.
- Libertad mutua para expresar los sentimientos reales, positivos y negativos, nace de un clima de confianza recíproca.
- Se crea retroalimentación de una persona a otra, en forma tal que cada individuo llega a saber cómo aparece ante los demás, y qué huella deja en las relaciones interpersonales (pp. 16 y 17).

La comunidad de diálogo y encuentro es la estrategia adecuada, para que los docentes trabajen y reflexionen juntos y promuevan la comunicación, la comprensión. Trabajando de una manera colaborativa para lograr los objetivos que se propongan para mejorar el entorno escolar.

1.3.1 Los Talleres Generales de Actualización

En cuanto a los Talleres Generales de actualización, la Secretaría de Educación Pública (2012) nos dice que,

Los Talleres Generales de Actualización constituían un espacio de aprendizaje colectivo en el que los docentes reflexionaban en torno a una problemática educativa común, y con base en ello, establecían acuerdos sobre las acciones a desarrollar para fortalecer académicamente al colectivo docente y mejorar su trabajo en el aula. Tenían un carácter informativo y su propósito era detonar otros procesos de estudio y el aprendizaje colectivo a lo largo del ciclo escolar (p.7).

Reyes Hidalgo y Rivera Díaz (2024) manifiesta que,

Estos talleres además de facilitar la solución a las diversas dificultades que se les presentan diariamente, cuentan con otros beneficios, entre los que está, la actualización docente, pues la educación siempre está expuesta a enfrentar cambios constantes, ya sea en los contenidos, estilos de aprendizaje, evaluación, la práctica docente, la formación de los docentes, etc. (p. 34).

Por lo tanto, estos talleres permitirán que los docentes construyan el lugar de encuentro como un espacio de aprendizaje colectivo, para reflexionar sobre las problemáticas existentes en el contexto escolar, así como para establecer acuerdos y acciones a desarrollar.

1.3.2 Procedimiento metodológico

De acuerdo con Stigliano y Gentile (2006) el encuentro didáctico se requiere, por lo menos, ochenta minutos y la dinámica se desarrolla a partir de los siguientes momentos:

- *Presentación del tema:* Incluye el momento de una lectura previa y/o la realización de una actividad “disparadora”. Aquello que se comprenda mejor o les llame más la atención de la lectura propuesta será el punto de partida para la formulación de preguntas. La actividad disparadora (individual o grupal) puede considerar una actividad plástica, dramatización, proyección, foto lenguaje, humor gráfico, etc., sin perder de vista el texto inicial (p.p. 56 y 57)
- *Formulación de preguntas y elección del tema:* Los docentes formulan preguntas acerca del tema a tratar. A partir de las preguntas, formuladas se elige una para trabajar y se arma con las preguntas restantes un plan de trabajo “entre todos” para las reuniones siguientes. Esta selección de preguntas es un momento propicio para que los docentes consulten y se logre la participación de los demás en la reunión; deben estar abiertos a las preguntas que surjan y estar preparados para escuchar a todos (p. 57).
- *Diálogo filosófico:* Este es el momento central y es el que ocupa el mayor espacio del encuentro. Durante este diálogo se aprende a escuchar, esperar, confrontar, inferir, tolerar al que piensa diferente, etcétera. Lleva muchos encuentros lograr que el diálogo sea “filosófico”, es decir, que llegue a lo profundo, que indague hasta el final de las cosas, que surja del asombro y de la necesidad por conocer más (p. 57).
- *Evaluación de la sesión:* Hay que prever un espacio, antes de finalizar el bloque de la reunión, para evaluar en comunidad el desarrollo del diálogo del día con preguntas como: ¿Hoy nos hemos escuchado atentamente? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Miraron a la cara al que habla? ¿Hicimos silencio cuando alguien hablaba? ¿nos acordamos de lo que dijo cada uno? (p. 58).

- *Distribución del tiempo:* El uso del tiempo varía de acuerdo al devenir del diálogo y debe ser flexible. A modo de sugerencia se propone una distribución de la siguiente manera:

DESARROLLO DEL DIALOGO	%
Presentación	15%
Formulación de preguntas y diálogo filosófico	60%
Evaluación	20%
Eventualidades	5%

CAPITULO 2. DIAGNÓSTICO

2.1 Diagnóstico Psicosociopedagógico en la orientación educativa

Un diagnóstico pretende conocer y comprender las problemáticas y necesidades de un contexto escolar determinado y así establecer estrategias de intervención, tal como lo mencionan José, A y Ander-Egg (1999):

(...) un proceso de elaboración y sistematización de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus causas y evolución a lo largo del tiempo, así como los factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias predecibles., permitiendo una discriminación de los mismos según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención de manera que puede determinarse de ante mano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto los medios disponibles como las fuerzas y actores involucrados en las mismas (Pp. 31-32).

Para Herrera y Guevara (2022) el diagnóstico psicopedagógico,

Debe centrarse en las ayudas pedagógicas para transitar de un diagnóstico basado en la identificación de las necesidades educativas de la persona estudiante a un diagnóstico que enfatiza en el contexto e identificar aquellas barreras que impiden el aprendizaje y la participación, desde una mirada optimista de los procesos psicológicos en formación y sustentado en el modelo social de educación inclusiva (s.n.)

En un artículo publicado por Ovejero Bernal (1997) dice que:

Freire cree que la escuela es un instrumento de comunicación controlado por las clases que detentan el poder, pero puede ser transformada para convertirla en instrumentos de toma de conciencia y la liberación de los explotados y oprimidos. Ahora bien, para adquirir la conciencia de la propia situación (proceso de concientización) se debe reflexionar sobre las vivencias cotidianas y adquirir elementos teóricos y culturales, en el proceso de educación permanente que conducirá a actuar sobre dicha realidad (p. 677).

De tal manera que, el diagnóstico psicosociopedagógico debe de realizarse desde una concientización y reflexión sobre las vivencias cotidianas de los docentes en la

escuela, el cual es su lugar de trabajo, tomando en cuenta los elementos teóricos y culturales del contexto, para identificar las barreras y comprender los problemas y necesidades que impiden, en este caso, que los docentes trabajen de una manera colaborativa en el contexto escolar.

Por lo tanto, para llevar a cabo el diagnóstico se utilizarán las siguientes técnicas de investigación:

Entrevista: esta técnica permitirá recopilar información directa de los docentes mediante preguntas abiertas y cerradas que exploren sus experiencias y percepciones sobre el trabajo colaborativo. De acuerdo con Giroux, S. y Tremblay, G. (2004) en la entrevista se “especifica el tipo de información que entrevistador desea obtener” (p. 166).

Cuestionario: este recurso permitirá medir el grado de colaboración, identificar dificultades y proponer acciones para mejorar el trabajo en equipo, ya que de acuerdo con Hernandez, Fernández y Baptista (2004) “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 217),

Guion de observación: este instrumento permitirá recopilar información sobre las dinámicas de trabajo e interacción entre los docentes, facilitando la identificación de patrones de comportamiento y de los factores que influyen en la colaboración en el entorno escolar fuera del aula. Según Hernández, Fernández y Baptista (2004), una guía abierta de entrevista podría compararse con “un plan para introducirse en una comunidad guerrillera y conocer su modo de vida, mientras que la guía de observación podría considerarse una definición operacional cualitativa de dicho modo de vida” (p. 128).

2.2 Metodología

Debido a que esta propuesta pedagógica es para los docentes de educación primaria, tendremos un acercamiento con ellos para la recolección de datos a través de una metodología mixta utilizando distintos instrumentos.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) este método permitirá una recolección de datos cuantitativos y cualitativos que nos proporcionan una información más completa para lograr un mejor entendimiento de la resistencia de los docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa. De acuerdo con estos autores:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 612).

2.3. Instrumentos

En este proyecto se utilizarán diversos instrumentos para recopilar datos, los cuales se describen a continuación."

❖ *Guía de observación*

La guía de observación es un instrumento flexible basado en una estructura predefinida. Su principal función es permitirnos documentar y describir lo que observamos en contextos educativos, comunitarios, sociales y familiares. Facilita el análisis, la interpretación y la reflexión sistemática sobre lo observado, como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2004):

Una guía abierta de entrevista podría ser la definición operacional cualitativa de "sentido de vida", un plan para introducirse en una comunidad guerrillera, y conocer su modo de vida, así como la guía de observación, podría tomarse como una definición operacional cualitativa de dicho modo de vida (p.128).

❖ *Cuestionario*

De acuerdo con Hernandez, Fernández y Baptista (2004, p. 217), el cuestionario se utiliza principalmente en investigaciones cualitativas. Su estructura consiste en preguntas abiertas que proporcionan información en forma de un texto. "Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis" (Brace, 2008).

- *Guion o guía de entrevista (ABIERTA O CERRADA)*

El guion de entrevista contiene los aspectos que se deben abordar en el curso de las reuniones con el entrevistado, especificando la información que se desea obtener, como lo indican Giroux, S. y Tremblay, G. (2004):

Para realizar una entrevista semidirigida, el investigador debe recurrir a un esquema de entrevista. Este documento contiene todos los aspectos que deberán abordar en el curso de las reuniones con el entrevistado. Asimismo, especifica el tipo de información que entrevistador desea obtener (p. 166).

Según Castillo Lazcano (2023), se pueden identificar tres tipos de entrevista:

- *Entrevista abierta*: en este tipo, "no se utiliza un cuestionario prediseñado".
- *Entrevista cerrada o estructurada*: "implica un cuestionario con preguntas específicas que abordan los distintos temas de los que se requiere obtener información".
- *Entrevista semiestructurada*: "es una combinación de la entrevista abierta y la entrevista cerrada" (s/p)

2.3.1 Instrumentos elegidos y/o diseñados

En el séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, en el campo de "Acompañamiento psicosociopedagógico en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana", se tenía programado que realizáramos nuestro servicio social y prácticas profesionales en la Escuela Primaria Profesora Concepción Patiño Valdez. Aunque las prácticas profesionales no se realizaron como se tenía programado, sí hubo un acercamiento con el director de dicha institución.

Gracias al acercamiento previo, los egresados Adriana Reyes Piñón, Luis Ángel Reyes Maldonado y Lucía Hernández Acosta obtuvieron el permiso correspondiente para aplicar los instrumentos en la Primaria Concepción Patiño Valdez. Estos instrumentos, diseñados y aplicado en el contexto escolar, por los tres estudiantes, les ayudaran a recopilar información y detectar necesidades relacionadas con sus respectivos proyectos. A continuación, se enlistas los instrumentos:

1. Cuestionario del perfil docente **(anexo 1)**
2. Guía de entrevista docente **(anexo 2)**
3. Guion de observación para docentes en el contexto escolar **(anexo 3)**

2.4 CONTEXTUALIZACIÓN

2.4.1 Contexto externo

En el séptimo semestre de la Licenciatura, realizamos un diagnóstico externo en la escuela Primaria Profesora Concepción Patiño Valdez, con la clave de control 09DPR2297B, ubicada en Izamal 70, Colonia Lomas de Padierna, Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México, C.P. 14200. Para esto, se conformó un equipo de trabajo integrado por compañeros del campo y un docente como asesor.

A continuación, se presenta el diagnóstico de la Alcaldía de Tlalpan y posteriormente la Colonia Lomas de Padierna.

➤ *Alcandía Tlalpan*

Según Tlalpan, CDMX (s/f), Tlalpan, significa "sobre la tierra" o "lugar de tierra firme", ocupa la mayor extensión territorial en la Ciudad de México, ubicándose al sur de la cuenca. Limita al norte con las alcaldías de Coyoacán y Álvaro Obregón, al oriente con Xochimilco y Milpa Alta, al poniente con Magdalena Contreras y el Estado de México, y al sur con el estado de Morelos.

Tlalpan es conocida por ser la alcaldía con la mayor extensión territorial de la Ciudad de México, representando el 20.7% del total de la ciudad, la mayoría de su territorio está formado por zonas rurales. Asimismo, "más del 80% por ciento de su territorio es suelo de conservación, ofreciendo importantes servicios ambientales como son: recargas de los mantos acuíferos, generación de oxígeno y captura de dióxido de carbono" Municipios de México (2023, s.p). Además, se destaca la presencia de lugares emblemáticos, como el Bosque de Tlalpan y las Fuentes Brotantes.

Según Municipios de México (2023), en el año 2004, Tlalpan alcanzó "el mayor índice de desarrollo humano en México por la calidad de sus servicios y educación, su intensa actividad comercial y por ser considerada una zona residencial de alto nivel adquisitivo e inmobiliario" (s/p).

De acuerdo con datos del gobierno de México para el año 2020, la población total de Tlalpan fue de 699,928 habitantes, de los cuales un 52.2% son mujeres y un

47.8% hombres, es decir 365,051 habitantes de género femenino y 334,877 de género masculino. Los rangos de edad que concentran la mayor población son los siguientes: 20 a 24 años, con un total de 57,573 habitantes; 25 a 29 años, con 56,410 habitantes; y 30 a 34 años, con 54,450 habitantes, lo que representó el 24.1% de la población total.

Estadísticas ofrecidas por el gobierno de la Ciudad de México en el año 2020, los niveles educativos más predominantes en la población de Tlalpan fueron Secundaria, con un 24.7%, seguido por Licenciatura, que representó el 24.6%, y Preparatoria o Bachillerato General, con un 22.6%. La educación primaria se ubicó en un 13.4%, mientras que niveles más avanzados, como maestría y doctorado, presentaron porcentajes considerablemente más bajos, siendo la especialidad la más baja con un 0.82%.

En Tlalpan, se contabilizan 115 escuelas primarias, siendo una la Profesora Concepción Patiño Valdez, ubicada en la colonia Lomas de Padierna, la número 48 (Gobierno de México, 2023, s/n). La cantidad de escuelas existentes en la Alcaldía puede destacar la importancia de la educación primaria, no solo como fase fundamental en el desarrollo educativo, sino también como un paso para el acceso a niveles educativos posteriores que, según las estadísticas, concentran una parte significativa de la población.

En la Alcaldía Tlalpan, el deporte desempeña un papel fundamental en la vida de sus residentes, quienes se involucran en diversas actividades físicas para mantener un estilo de vida saludable. Entre las disciplinas más populares se encuentran el fútbol, el baloncesto, la natación, las artes marciales, las clases de zumba, el voleibol, el boxeo, la gimnasia, entre otras.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del año 2023, se identifican aproximadamente 53 centros deportivos y canchas en Tlalpan. Este número refleja el compromiso de la comunidad con la actividad física y el bienestar, proporcionando espacios accesibles para la práctica de diversas disciplinas deportivas.

Conforme al informe gubernamental de la Ciudad de México 2020, se resalta que, en la Alcaldía Tlalpan, el 75% de los hogares cuentan con acceso a Internet, el 56.6% disponen de una computadora y un significativo 93.2% poseen al menos un teléfono celular.

En el sector económico de la Alcaldía de Tlalpan en la Ciudad de México, de acuerdo con Municipios de México (2023), se destaca que más del 50% de los ingresos de la alcaldía provienen de actividades comerciales, especialmente en los sectores de servicios y manufactura, que concentran la mayoría de las unidades económicas y la mano de obra (s/p).

Asimismo, menciona que el sector manufacturero se divide en tres subsectores principales: productos alimenticios, bebidas y tabaco; industria de madera y productos relacionados; y productos metálicos, maquinaria y equipo. Estos subsectores han tenido un impacto significativo en la economía local durante muchos años.

De acuerdo con el gobierno de la Ciudad de México en el año 2022, se han identificado diversas unidades de atención médica en la alcaldía Tlalpan, que abarcan hospitales, centros de salud, módulos de atención en salud mental y centros de atención para tratar problemas de adicciones.

Según la Secretaría de Salud en el año 2023, se contabilizaron 21 centros de salud en la alcaldía Tlalpan. El más cercano a la escuela primaria es el Centro de Salud T-I Lomas de Padierna, ubicado en la calle Izamal Mz. 134 Lt. 16, entre las calles Acancéh y Chemax. Este centro ofrece diversos servicios, como campañas de vacunación y jornadas para la prevención de enfermedades de transmisión sexual, con un horario de atención de 8:00 a 16:00 horas.

➤ *Colonia Lomas de Padierna*

Según Tlalpan, CDMX (s/f), en esta colonia viven alrededor de 20,400 personas distribuidas en 5,450 hogares, consolidándose como una de las colonias más pobladas en la Ciudad de México. La densidad poblacional alcanza los 1,528

habitantes por kilómetro cuadrado, con una edad promedio de 33 años y un promedio de escolaridad de 10 años cursados.

De acuerdo con Tlalpan, CDMX (s/f), de la población total en Lomas de Padierna, aproximadamente 5,000 residentes son menores de 14 años, otros 5,000 tienen edades comprendidas entre 15 y 29 años. En el análisis de los rangos etarios más avanzados, se identifican alrededor de 9,000 personas con edades entre 30 y 59 años, y 2,300 individuos de más de 60 años.

La mayoría de los habitantes son jóvenes, específicamente entre 14 y 29 años, fenómeno atribuible en gran medida al predominio de departamentos en alquiler en la zona, algunos de ellos con características lujosas. Esta concentración juvenil se debe también a la disponibilidad de todos los servicios esenciales en la colonia, así como a su proximidad a la principal avenida que conecta con los diversos servicios que ofrece la Ciudad de México.

En la colonia, se destacan, a unas cuadas de la institución, dos iglesias notables: la Iglesia de San José Obrero ubicada en Izamal 195-Mz. 80, Lomas de Padierna, Tlalpan, 14100 Ciudad de México, CDMX, y la Iglesia de San Francisco de Asís ubicada entre la Calle Izamal y Calle Yucaltepen, manzana 76, Akil 4, Lomas de Padierna, Tlalpan, 14240 Ciudad de México, CDMX. Según Iglesias y Misas (s.f.) “la Parroquia de San José Obrero fue construida en el año 1955 y es una de las parroquias más grandes de la Ciudad de México. Tiene una capilla, una sala de reuniones, una biblioteca y una escuela. La parroquia ofrece servicios religiosos y educativos a la comunidad”.

A pesar de que Tlalpan se distingue por ser una de las delegaciones con mayor cobertura vegetal, en el contexto de la colonia Lomas de Padierna no se evidencia una amplia diversidad de árboles y vegetación.

En el entorno de la institución, se nota la presencia de diversas tiendas de abarrotes y establecimientos dedicados a la venta de productos como pollo, carne, frutas y verduras. Además, se identificaron negocios relacionados con la construcción. A partir de estas observaciones, se puede inferir que la actividad económica

predominante en esta colonia es el comercio minorista. Este hallazgo se respalda con datos de Tlalpan, donde el comercio minorista representa el 96.5% de las unidades económicas, ocupando el 81.1% del personal dedicado a esa actividad. Esto se traduce en el 56.9% de los ingresos generados en este sector en la delegación, según la información proporcionada por la página web Municipios de México (2023).

Por otra parte, en el entorno escolar se observó que se encuentra la Facultad de Odontología de la UNAM “que junto a otras dos organizaciones emplean unas 424 personas” (Market Data México s.f.).

De acuerdo con el análisis del contexto escolar, cerca de la primaria se encuentra uno de los 53 centros deportivos de la Alcaldía, las Barras Lomas de Padierna. Este espacio deportivo se distribuye en tres módulos situados en proximidad a la institución, abarcando desde la calle Hopelchén hasta las calles Izamal, Akil y Yucalpetén, entre Acanceh y Chemax.

El primer módulo dispone de dos canchas, una de basquetbol y otra de fútbol, además de albergar un café internet. Destaca por ser el más amplio de los tres. El segundo módulo está equipado con barras para realizar actividades físicas, cancha de fútbol y áreas de juegos para el acondicionamiento físico. Por último, tenemos el módulo más pequeño que incluye áreas de juegos infantiles y un espacio destinado a la participación ciudadana, donde se realizan jornadas de salud.

A través de las encuestas y cuestionarios realizados en la colonia Lomas de Padierna, se pudo constatar que la gran mayoría de los residentes afirmaron contar con una computadora o dispositivo celular en sus hogares, incluyendo el acceso a Internet.

Según las observaciones, entrevistas, encuestas y la información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2023, en la colonia Lomas de Padierna se destaca la presencia de un Módulo de Seguridad y Participación Ciudadana ubicado en la calle Kinchil Mz57 Lt1. Sin embargo, se

puede inferir que la colonia carece de cámaras de seguridad, patrullas insuficientes, presenta escasa iluminación y experimenta casos de asaltos.

Durante nuestro proceso de observación en la colonia Lomas de Padierna, pudimos detectar que el Hospital General Ajusco Medio “Dra. Obdulia Rodríguez Rodríguez” es el más cercana a la Escuela Primaria Profesora Concepción Patiño Valdez y es la opción de atención médica predominante para la mayoría de la población de la colonia que está afiliada al seguro popular.

El Centro de Salud T-II Hortensia, no está ubicado directamente en la colonia Lomas de Padierna, pero es una opción cercana a la escuela primaria, el cual está situado en Calle Sacalum esq. Cacalchen (Zona 574, Mz 9, Lt8) S/N, Col. Héroes de Padierna 14209. El horario de atención a la ciudadanía es de lunes a viernes de 08:00 a 16:00 hrs. y fines de semana de 08:00 a 14:00 hrs.

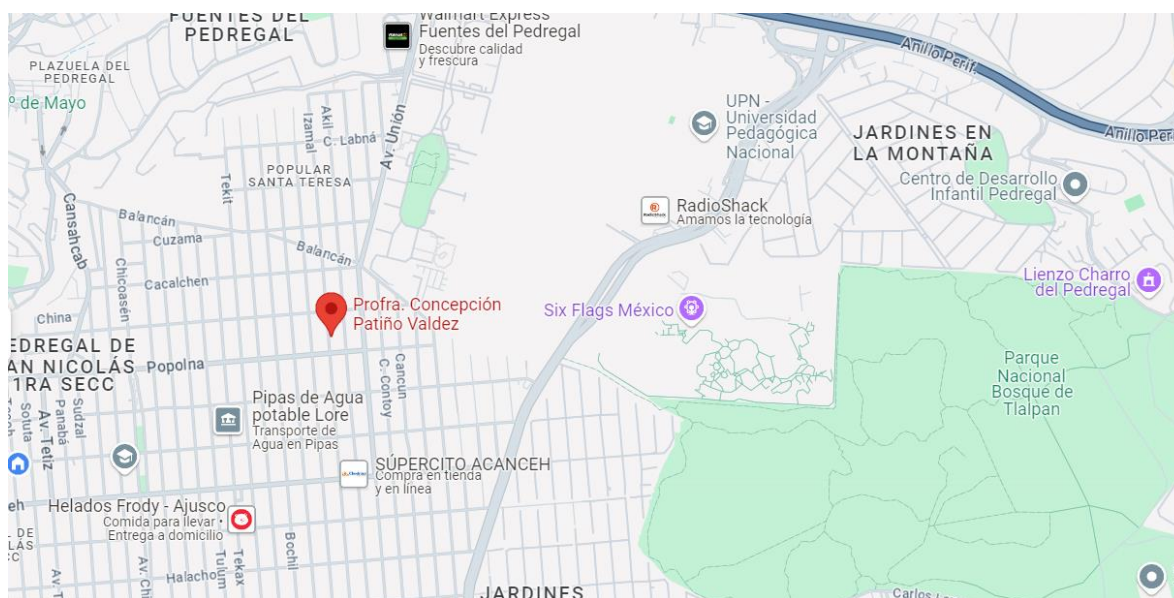
2.4.1 Contexto escolar

La Escuela Primaria Concepción Patiño Valdez, con clave de control 09DPR2297B, se encuentra ubicada en la calle de Izamal 70, Colonia Lomas de Padierna, Alcaldía Tlalpan en la Ciudad de México.

La Secretaría de Educación Pública (1997) menciona que "El afán de mejorar la situación de la escuela empieza por indagar y reconocer los problemas educativos que se pueden superar con la intervención organizada del director y el equipo de maestros" (p.10).

En este contexto, el diagnóstico permitirá entender por qué algunos docentes se resisten a la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa.

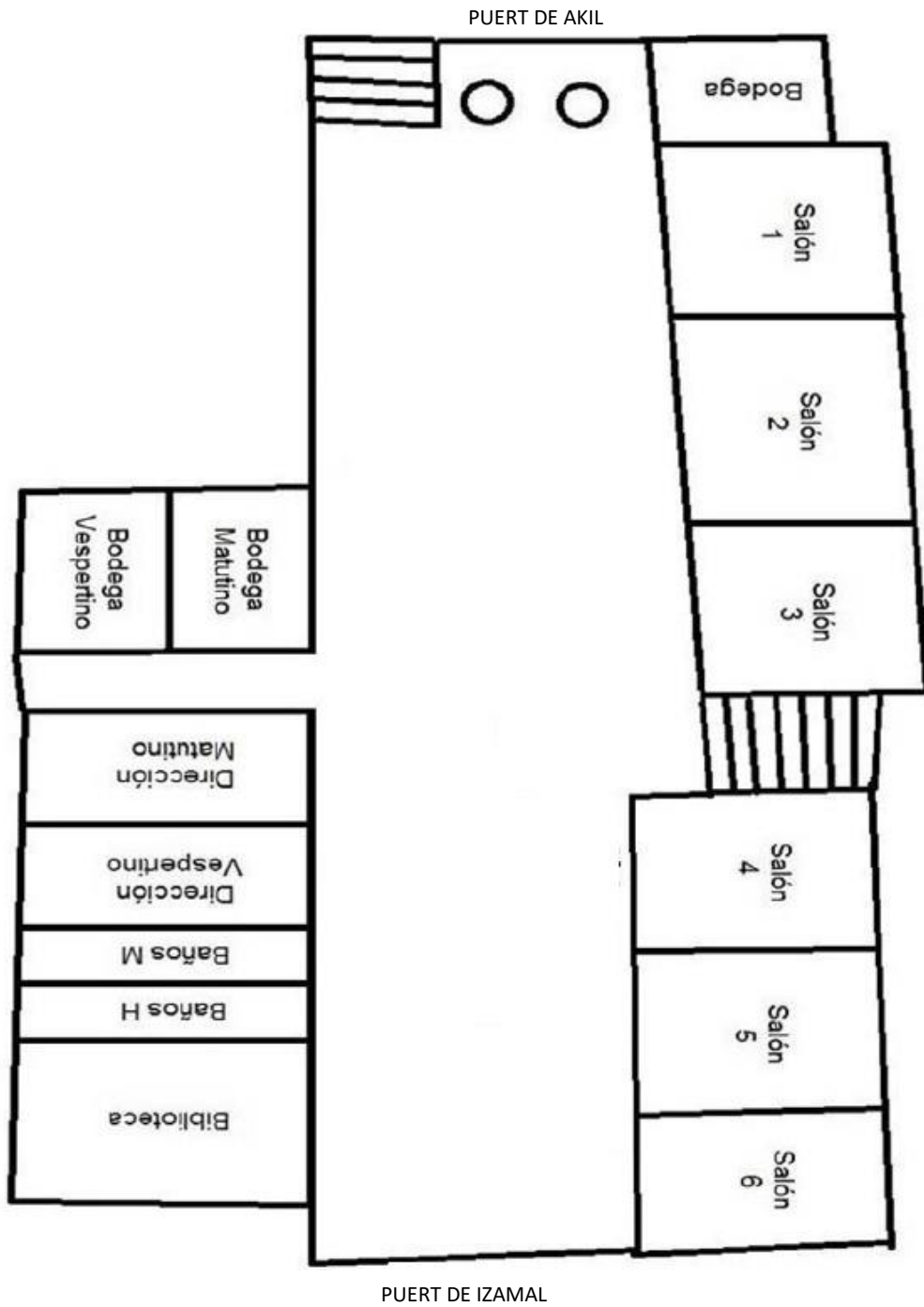
Croquis de la ubicación de la escuela:



Nota: Tomado de Google

https://www.google.com/maps/place/Profra.+Concepci%C3%B3n+Pati%C3%B1o+Valdez/@19.2953635,-99.2233272,15z/data=!4m6!3m5!1s0x85cdffb2a8ccb477:0x6be94b8b753f2fb1!8m2!3d19.2953635!4d-99.2233272!16s%2Fq%2F1td5gg5m?entry=ttu&_ep=EgoyMDI0MTAwOC4wIKXMDSoASAFAQw%3D%3D

ESCUELA PRIMARIA "PROFRA. CONCEPCIÓN PATIÑO VALDEZ"
CICLO ESCOLAR 2024-2025
Plano del plantel



La escuela opera en dos turnos: el matutino, de 8:00 a 12:30 horas, y el vespertino, de 14:00 a 18:30 horas. En este caso, nos enfocaremos en el turno matutino.

Según el plano, cuenta con dos accesos: la puerta de Izamal, utilizada por los alumnos y el personal, y la puerta de Akil, destinada a emergencias. El edificio tiene dos niveles, excepto en el área de las oficinas administrativas, que dispone de una sola planta. En total, la escuela cuenta con 9 salones, 3 bodegas, 2 oficinas administrativas, 2 áreas de baños (una para hombres y otra para mujeres), una biblioteca y un patio.

Imagen de la parte interna de la escuela salones y patio



Nota: tomado de Google. <https://id.foursquare.com/v/escuela-primaria-concepci%C3%B3n-pati%C3%B1o-valdez/5212420911d2d4d0d73e9e97>

Imagen de la parte exterior de la escuela, entrada.



Nota: Tomada de Google. <https://escuelasmex.com/directorio/09DPR2298A/profra-concepcion-patino-valdez>

El personal docente, administrativo y asistentes de servicios en plantel está conformado por 14 personas de las cuales 8 cuentan con Licenciatura en Educación Primaria, 1 con normal básica, 1 con licenciatura en Pedagogía, 1 en Licenciatura en Ciencias de la Educación, 1 en Licenciatura en Educación Física, además de contar con el servicio de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) la cual está coordinada en el plantel por una psicóloga.

En el plantel existen nueve grupos con un total de 255 alumnos los cuales están distribuidos en nueve salones de la siguiente manera:

Grado	No. de Grupos	Alumnos
1°	1	30
2°	2	36
3°	1	33
4°	1	35
5°	2	63
6°	2	58

El promedio general de la escuela en el ciclo escolar 2023-2024 fue de 8.6.

Las problemáticas que los docentes han identificado en el alumnado para el ciclo escolar 2024-2025, con base en los resultados de los diagnósticos, son las siguientes:

- Lectura y redacción de textos
- Resolución e interpretación de situaciones problemáticas
- Asistencia y puntualidad
- Manejo de emociones
- Cálculo mental (operaciones básicas)
- Características de figuras y cuerpos geométricos.
- Asistencia y puntualidad de los alumnos
- Resolución de conflictos
- Cuidado del medio ambiente
- Cumplimiento de reglas
- Comprensión de hechos históricos
- Área, perímetro y volumen
- Conocimiento del plan y programas de estudio
- Manejo y uso de las metodologías (método por proyectos)

Desde la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, el colectivo docente ha avanzado en la adopción del nuevo plan de estudios. Han revisado de manera general su estructura, los enfoques, el perfil de egreso, los campos formativos, los ejes articuladores y los libros de texto. Además, se ha trabajado en la creación de un formato de planeación que integre los elementos clave del trabajo por proyectos.

2.4.2.1 Contextualización de la resistencia por parte de algunos docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa.

Debido a la imposibilidad de llevar a cabo las actividades programadas de servicio social y prácticas en el Campo de Acompañamiento Psicopedagógico en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se organizaron tres conversatorios en fechas distintas: el 7, 14 y 16 de febrero de 2024, lo que tuvo como objetivo principal convocar a diversos actores del ámbito educativo, incluyendo a un funcionario de la Secretaría de Educación Pública, docentes egresados de la UPN y directores escolares.

En los conversatorios, se obtuvo información que nos ayudó a comprender algunas de las necesidades y problemáticas a las que se enfrenta la educación desde la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Donde se destacó la importancia del trabajo colaborativo como una herramienta de la NEM. Sin embargo, se observó resistencia por parte de algunos docentes a adoptar este enfoque.

Durante muchos años, los docentes han trabajado en su labor de una manera independiente, por lo que el adoptar un enfoque colaborativo en su trabajo se les complica debido a que le dan prioridad al éxito individual sobre el trabajo en equipo. Como lo indicó el ponente 1, Pulido Ochoa Roberto (7 febrero de 2024):

Entonces tomar la conciencia y transitar de una conciencia individual a una conciencia colectiva es muy muy muy complejo todo porque los últimos 30 a 50 años ha habido esto de estar diciendo que es más importante pues pisar al que está enfrente y salir adelante que hacer un trabajo colaborativo (Conversatorio 1, párrafo 15, p.11).

Otra barrera que se detectó en los conversatorios es que los docentes deben de generar una autonomía y trabajar de una manera colaborativa y sin embargo no lo hacen, como lo mencionó el ponente 1, Pulido Ochoa Roberto (7 de febrero de 2024):

Entonces, nosotros partimos de ello que al maestro hay que apoyarlo en todas las necesidades, pero le corresponde al maestro prepararse leer, probar, y por eso no les mandamos guías, todo el trabajo de formación que estamos implementando para el país requiere que el maestro genere una autonomía colectiva y que haya trabajo colaborativo y que lleguen a acuerdos en los consejos técnicos y en la escuela (Conversatorio 1, párrafo 27, p. 16).

Debido a que los docentes están acostumbrados a trabajar de una manera independiente, les cuesta trabajo adoptar este enfoque. Como lo menciona la ponente 3, Cortes Alvarado Ana M. (7 de febrero de 2024):

[...] yo creo que esta parte que mencionaba el profesor que nos cuesta mucho trabajo cuando dijo que debemos de trabajar de manera colaborativa, cuesta mucho trabajo trabajar así, pero, sí les recomiendo que siempre lleven en mente eso no, el trabajo colaborativo y que se vea desde un punto crítico positivo, porque de verdad que sí nos encontramos a veces que hay una aportación y lejos de aportar pues es destruir, entonces sí tenemos que tener muy clara esa parte, entonces para mí todo lo que aportaron el trabajo de colaborativo de los compañeros, creo que es algo muy muy, muy importante en este nuevo plan y programa [...] (Conversatorio 1, párrafo 91, p. 36).

A los docentes les cuesta trabajo desprenderse de lo que ya conocen, debido a que han trabajado de manera tradicional durante muchos años, como lo menciona la ponente 5, Aviles Ordaz Berenice (7 de febrero de 2024)

Bien, pues uniendo un poco lo que el maestro Hugo ya les comentó. En una conversación que yo tenía con una compañera ella decía lo que a mí me está costando es desaprender, eso que yo ya tengo conocido por muchos años, hoy me lo vienen a cambiar, y la dinámica es completamente distinta (Conversatorio 1, párrafo 95, p. 38).

Otro motivo por lo que los docentes podrían resistirse a trabajar colaborativamente es por la carga de trabajo, ya que algunos hacen doble turno y es cansado para ellos y no les queda tiempo para colaborar, como señala la ponente 2, Chávez Santiago H. (7 de febrero de 2024).

[...] sí una de las grandes, este, dificultades digámoslo así, ha sido la resistencia, la resistencia de los propios compañeros, sé que los que hacemos doble turno pues es muy cansado, y a veces pues de verdad no es que no queramos prepararnos, sino que, pues no te da, el tiempo no, porque a veces el fin de semana es para planear, hacer otras cosas. Entonces hay una gran resistencia [...] (Conversatorio 1, párrafo 97, p. 40).

2.4.2.2 Delimitación de la contextualización de la resistencia por parte de algunos docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa.

La contextualización de la resistencia por parte de algunos docentes a adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa permitió identificar causas y factores políticos, sociales, culturales, individuales y pedagógicos. El cuadro siguiente presenta indicadores de esta problemática:

Causas y factores de la resistencia docente al trabajo colaborativo

Factores	Causas
Individuales	1. Falta de experiencia y conocimiento de los docentes con el enfoque laboral colaborativo. 2. Los docentes están acostumbrados a trabajar de una manera individual 3. Miedo a lo nuevo y la falta de confianza en las capacidades propias de los docentes, lo que genera tensiones entre ellos. 4. Con el nuevo planteamiento de la NEM los docentes enfrentan dificultades al intentar trabajar en equipo 5. La carga de trabajo, ya que hay algunos docentes que laboran doble turno y a veces no les da tiempo de coordinar sus esfuerzos en el contexto escolar.
Pedagógicos	1. La NEM requiere autonomía docente

Fuente: elaboración propia.

En este cuadro se observan los factores y causas que pueden ser la razón por la que los docentes se resisten a trabajar de en su labor docente de una manera colaborativa, los cuales pueden ser individuales o pedagógicos.

2.4.2.3 Justificación de la contextualización de la resistencia por parte de algunos docentes hacia la idea de adoptar un enfoque colaborativo en su labor educativa.

En el séptimo y octavo semestre 2023-2024, en el Campo de Acompañamiento Psicopedagógico en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la mayoría de las materias requerían trabajo en equipo de manera colaborativa. Durante este periodo, observé que a muchos de mis compañeros nos costó adaptarnos a este método debido a algunos problemas iniciales.

Sin embargo, poco a poco nos fuimos acoplando y pude notar que el trabajo colaborativo nos ayuda a compartir, dialogar, reflexionar, llegar a acuerdos, ser empáticos, trabajar juntos, apoyar a los demás y hacer más llevaderas las actividades escolares.

Es importante realizar este proyecto para que los docentes puedan vivir la experiencia que nosotros tuvimos como estudiantes al trabajar juntos. Esto les ayudará a reflexionar sobre cómo el trabajo colaborativo puede mejorar las actividades educativas en las escuelas. Al colaborar, podrían aliviar la carga de trabajo, ya que todos tienen habilidades distintas y pueden complementarse unos a otros.

Además, El trabajo colaborativo es una herramienta fundamental en la visión de la Nueva Escuela Mexicana, por lo tanto, es de gran importancia promoverlo dentro de la comunidad educativa. Especialmente en el caso de los docentes, quienes pueden beneficiarse al “establecer relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse, a progresar y a alcanzar un buen desarrollo cognitivo y social” (Stigliano y Gentile, 2006, p. 15).

Cuando interactuamos con otras personas, esto puede cambiar cómo pensamos, cómo vemos las cosas y cómo aprendemos. Cuando dos o más personas se

encuentran, comienza una conversación que va más allá de solo hablar. El diálogo implica “escuchar, ponerse en el lugar del otro”, experimentar emociones compartidas, buscar el sentido y dar respuestas que demuestren que entendemos y respetamos a la otra persona (Stigliano y Gentile, 2006, p. 161).

Por lo tanto, la importancia de realizar este proyecto es para desarrollar una mentalidad de colaboración, fomentar la participación y el intercambio de ideas entre docentes y fortalecer los lazos de la comunidad educativa.

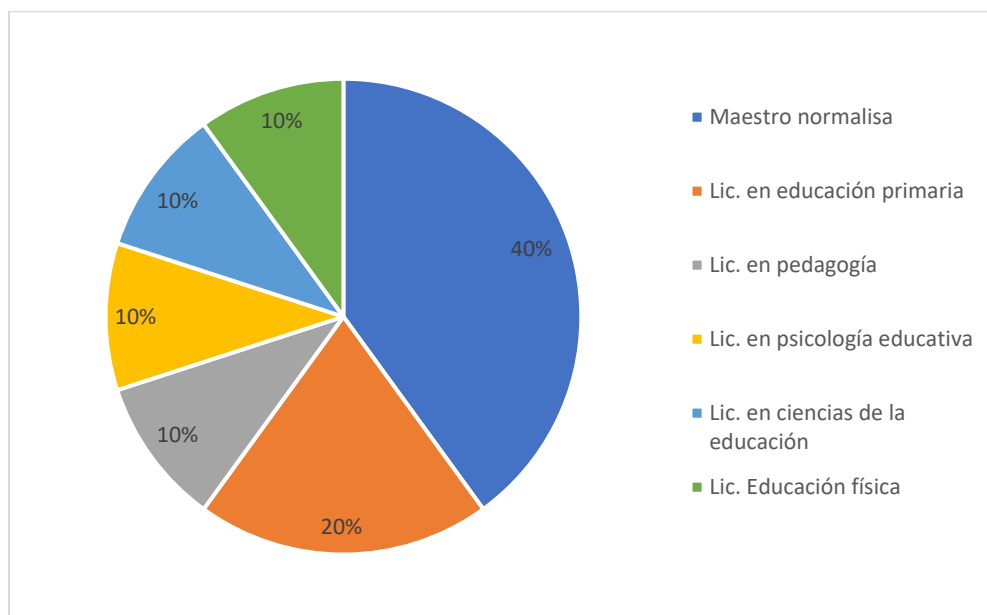
2.5. Resultados y análisis

A continuación, se presentarán los resultados y el análisis obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en la investigación, los cuales fueron aplicados a los 10 docentes, de la Escuela Primaria Concepción Patiño Valdez.

Las gráficas se agrupan en un mismo apartado según las preguntas y respuestas que coinciden o que aportan información relevante para el análisis del trabajo colaborativo. Esto permitió que el análisis fuera más coherente y que cada gráfica estuviera directamente relacionada con el tema que aborda el título de cada sección, lo que facilita la interpretación de los resultados.

➤ Perfil docente

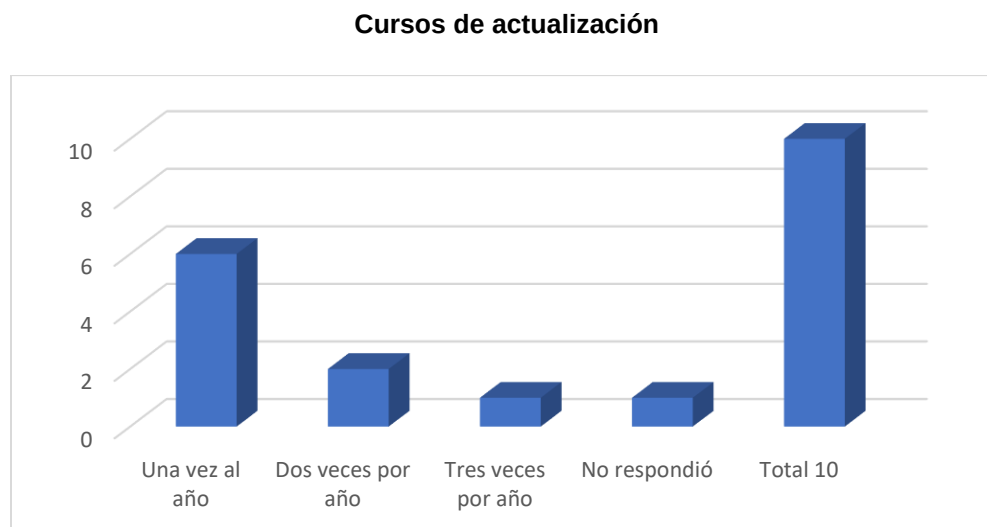
Formación docente



Se identificó que, de los diez maestros que trabajan en la escuela primaria, el 40% tiene formación normalista, el 20% posee una licenciatura en educación primaria, el 10% una licenciatura en pedagogía, otro 10% en psicología educativa, el 10% en ciencias de la educación y el 10% en educación física. Por lo tanto, podemos decir que los docentes cuentan con una formación académica variada, siendo la formación normalista la más común entre ellos.



En la imagen azul del lado izquierdo, se muestra que 9 de cada 10 docentes dedican un promedio de 4.5 horas diarias a impartir clases. En contraste, la gráfica amarilla del lado derecho destaca a un docente que pasa 9 horas diarias frente a un grupo, ya que trabaja en doble turno en la misma escuela. Así, de los diez docentes encuestados, solo uno tiene doble turno, lo que puede sugerir que el trabajo colaborativo podría evitar posibles cargas de trabajo sobre todo para aquellos que desempeñan turnos dobles.



La gráfica refleja que, de los 10 docentes encuestados, 6 toman cursos de actualización una vez al año, 2 lo hacen dos veces al año y 1 participa tres veces al

año. Uno de los docentes no respondió. Esto sugiere que el 60% de los docentes se involucra en cursos de actualización al menos una vez al año.

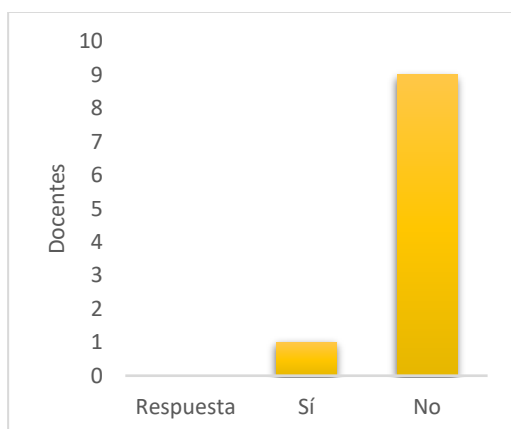
La elección de ser docente.

Docentes	¿Por qué motivos decidió ser profesor (a)?
1	No contestó
2	Creo en la nobleza de la profesión y por contribuir a la sociedad
3	No había para estudiar otra cosa
4	Ayudar a las próximas generaciones y para no perder las tradiciones y culturas con los alumnos.
5	Por ideales personales y por tener un trabajo seguro
6	Aportar algo a la niñez en su formación y fomentar el pensamiento crítico y las tradiciones
7	Me gusta la convivencia con los alumnos, conocer nuestro país y nuestros gobernantes y tener mi propia economía
8	Consejo de mi madre
9	No contestó
10	Porque contribuyo a una mejora social

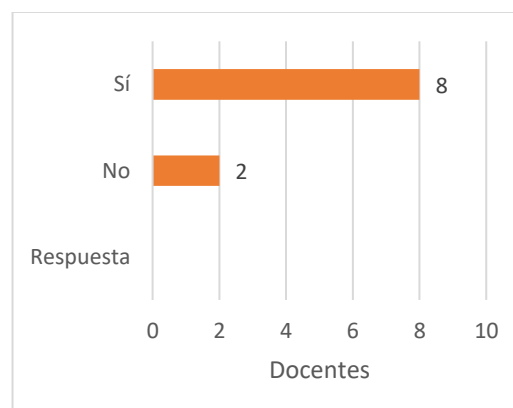
Este cuadro podría reflejar los distintos motivos por los cuales los profesores y profesoras eligieron ser docentes, incluyendo posibles razones sociales, culturales o personales. Además, se puede observar que varios docentes mencionan, como parte de sus respuestas, el deseo de contribuir a la sociedad y mejorar la calidad educativa.

➤ Planeación conjunta

¿Planean juntos?

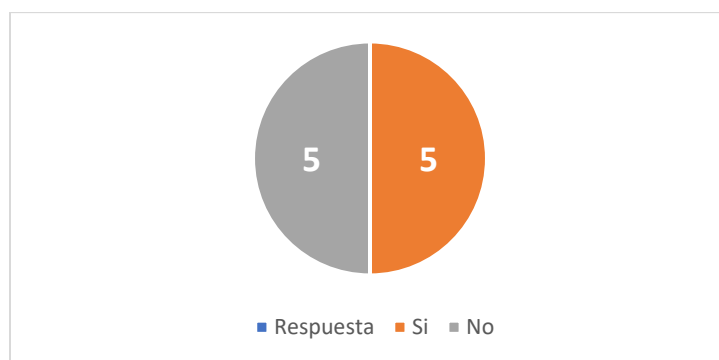


¿En la detección de necesidades, en el entorno escolar, toman decisiones juntos?



En la primera imagen de color amarillo, se muestra que, de los 10 docentes encuestados, 9 señalaron que no planean juntos y solo 1 indicó que sí. En la segunda imagen de color naranja, 8 de los 10 docentes mencionaron que sí participan en la toma de decisiones para la detección de necesidades en el contexto escolar, mientras que uno respondió que no. Estos resultados sugieren una posible contradicción, ya que, aunque la mayoría indica que no realizan planes en conjunto, sí participan en la toma de decisiones para detectar necesidades, lo que podría reflejar una falta de coordinación en el trabajo colaborativo.

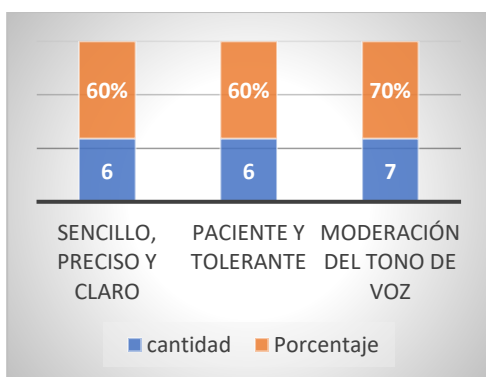
¿El individualismo forma parte de la cultura del profesorado?



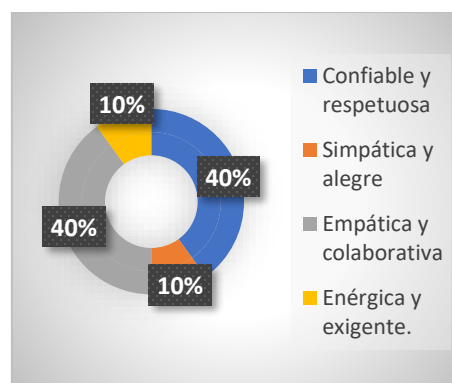
En esta gráfica se observa que el 50% de los docentes considera que el individualismo es parte de su entorno laboral. Sin embargo, el otro 50% contestó que no. Esto refleja que 5 docentes estarían dispuestos a cooperar, mientras cinco no.

➤ Lenguaje y percepción de los docentes

Lenguaje con el que se identifica el docente



Percepción general de los compañeros hacia su persona



En la gráfica del lado izquierdo se observa que, en lo que respecta al uso del lenguaje, 6 de los 10 docentes se identifican por moderar el tono de su voz, mientras que 6 se consideran pacientes y tolerantes. Además 7 mencionan que moderan el tono de voz al comunicarse.

En gráfica del lado derecho se observa que, la percepción general de los compañeros hacia su persona, el 40% de los docentes cree que sus compañeros los ven como confiables y respetuosos, otro 40% como empáticos y colaboradores, el 10% como simpáticos y alegres, y el 10% como enérgicos y exigentes.

Las dos gráficas sugieren que la comunicación entre los docentes tiende a ser positiva, ya que una parte importante de ellos se percibe como confiable, empática y dispuesta a colaborar, lo que podría facilitar la colaboración en el entorno escolar.

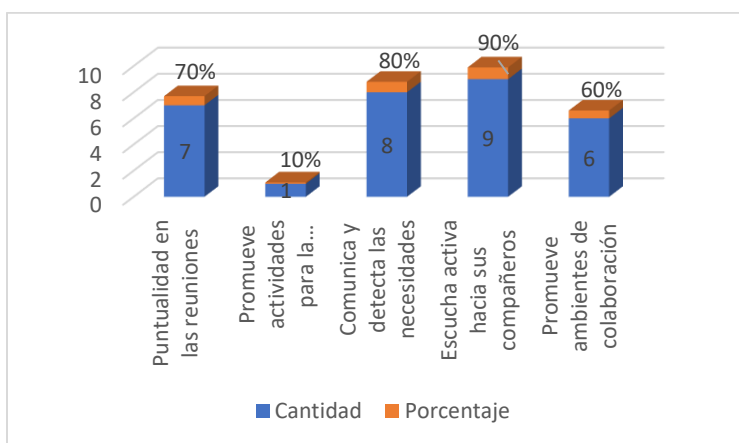
Actitudes con las que el docente se siente identificado



En esta gráfica se observa que, de los diez docentes, 6 se consideran empáticos y respetuosos, 6 se describen como pacientes y tolerantes, y 4 mencionan que promueven la participación. Estos resultados podrían reflejar una percepción positiva de sus actitudes, lo que podría influir en la adopción de un enfoque colaborativo en su labor educativa.

➤ Uso del tiempo en las reuniones de trabajo

¿Cuál es el uso del tiempo en las reuniones que se realizan en el centro educativo?

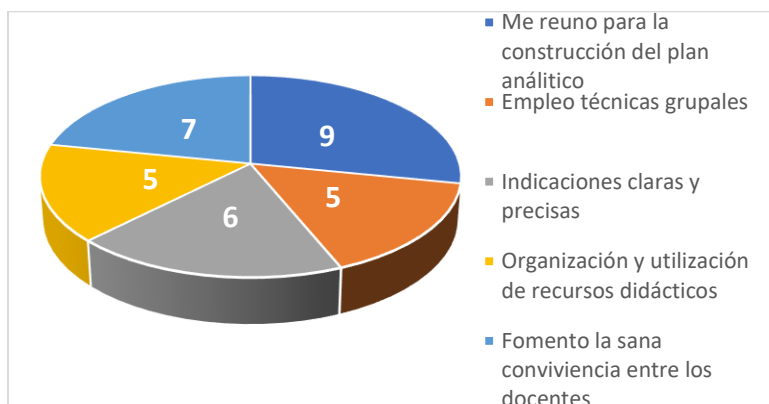


La gráfica indica que, en las reuniones del centro educativo, el 70% de los docentes menciona que llega puntualmente, el 10% señala que promueve actividades para la integración de equipos, el 80% refiere que se dedica a comunicar y detectar necesidades, el 90% indica que practica una escucha activa y el 60% menciona que fomenta la cooperación.

Este análisis podría reflejar la presencia de puntualidad, comunicación y escucha activa en las reuniones del centro educativo. Sin embargo, podría ser conveniente reforzar la promoción de actividades que fomenten la integración y colaboración entre los docentes para mejorar la dinámica en equipos y favorecer la cooperación.

➤ Actividades que realiza con sus colegas

Actividades que realiza con los demás docentes



La gráfica indica que las actividades que realizan los docentes con sus colegas son variadas. De los 10 docentes encuestados, 9 mencionan que se reúnen para construir el plan analítico, 5 señalan que emplean técnicas grupales, 6 dan indicaciones claras y precisas, 5 indican que organizan y utilizan recursos didácticos y 7 fomentan la sana convivencia entre los docentes.

Aunque se observa cooperación entre los docentes para llevar a cabo diversas actividades, los resultados podrían sugerir que una parte de ellos no recurre con frecuencia a técnicas grupales ni al uso de recursos didácticos en el entorno escolar.

Colaboración más reciente con mis compañeros en el entorno escolar.

Docentes	Actividad
1	Dándoles opiniones de cómo llevar a los niños
2	Necesidades compartidas y priorizadas utilizando el PMC
3	Junta de consejo técnico
4	Las herramientas que utilizamos y las estrategias que se llevaran a cabo para trabajar las necesidades
5	Comprensión lectora, producción de textos, pensamiento lógico-matemático y resolución de operaciones
6	Con información recabada se presentan las necesidades, se conoce el punto de partida y hacia dónde queremos llegar
7	En las juntas de consejo se analizan las problemáticas a nivel comunidad, escolar y todos opinamos para llevar a cabo estrategias.
8	Cada grupo es distinto, con el apoyo de UDEEI nos acercamos a la dirección para dar solución a las barreras de aprendizaje
9	Falta de puntualidad, se lleva una lista de los chicos que llegan tarde y se tiene pensado en premiar la puntualidad
10	La forma de trabajo y la manera de evaluar

En esta tabla se presentan diferentes tipos de participación colaborativa en el entorno escolar. Las respuestas sugieren que, de alguna manera, los docentes participan y cooperan en el entorno escolar. No obstante, podría ser útil hacerlo de una manera colaborativa.

➤ **Reuniones del Consejo Técnico Escolar**

En las juntas de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que se realizan en un salón de clases, los docentes comparten ideas de manera tranquila y respetuosa, bajo la dirección del director de la institución. Durante las reuniones, se exponen las

necesidades identificadas en el contexto escolar. Aunque algunos docentes aportan ejemplos y se intercambian observaciones y posibles soluciones, no se profundiza en los temas mediante argumentos o datos específicos. Las decisiones se toman en conjunto, basadas en las experiencias y comentarios de los participantes.

Una persona se encarga de anotar los acuerdos, aunque estos no se presentan formalmente al final de la reunión, y no se sigue un orden del día. La reunión avanza conforme a los temas planteados previamente por el director en su última junta de directores escolares.

Aunque no todos los docentes interactúan, parece haber un ambiente de empatía, escucha activa y comunicación clara. Sin embargo, se podría percibir la ausencia de reglas y una organización más estructurada en la reunión. Aunque la forma en que lo llevan a cabo les permite avanzar, podría sugerirse que una estructura más organizada favorezca una mayor colaboración en las reuniones.

Tipos de actividades que realiza el docente en las reuniones del consejo técnico.

Docentes	Actividad que realiza
1	Participa y apoya, comparte ideas y promueve el respeto.
2	Trabajo colaborativo, en equipo, intercambio de ideas, exposiciones y participación activa.
3	Se comunican las necesidades del aula, detección de necesidades en el contexto escolar, avances del PEMC, se hacen ajustes y se preparan actividades.
4	Participación en el plan analítico, presentación de resultados, acuerdos y organización de trabajo de comisiones
5	Abordar las problemáticas de la comunidad, Sistematización de contenidos y PDA en beneficio de los alumnos programa de actividades de fechas conmemorativas.
6	Participación, comparte actividades, aclara dudas, Escucha con respeto y comparte estrategias.
7	Participar con diversas propuestas, apoyo y auxiliar a los compañeros.
8	Elaboración de acta de consejo técnico y participación en trabajo en equipo si es necesario.
9	Entrega de productos, participación activa y planeación de proyectos.
10	No contestó

De acuerdo con la tabla anterior, parece haberse asignado a una persona responsable de elaborar el acta del consejo técnico. Además, aunque uno de los docentes mencionó que colabora en la creación del plan analítico, podría interpretarse que no se percibe un enfoque completamente colaborativo en este proceso, ya que solo un docente señala su participación en esta actividad. Las opiniones y participaciones de los docentes varían dependiendo del desarrollo de la junta en el consejo técnico, lo que podría sugerir una falta de organización en estas reuniones.

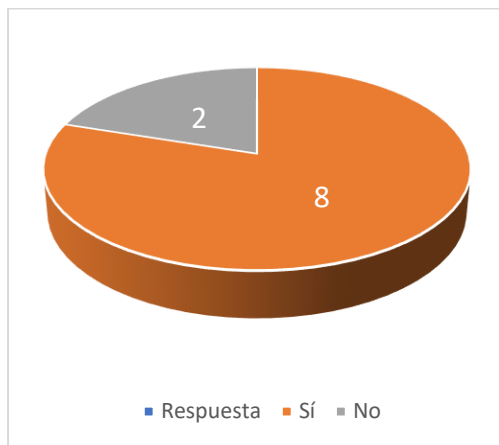
➤ **Percepción y promoción del trabajo colaborativo en el entorno escolar**

¿Como define el trabajo colaborativo?

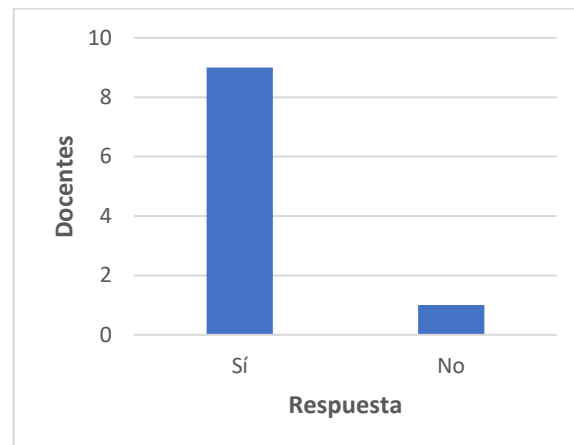
Docente	Definición
1	Es trabajar entre pares y exponer ante los compañeros sin gritar
2	Un rol activo, donde mi opinión es considerada como integrante de la escuela.
3	Trabajar con maestros, padres de familia y niños.
4	Importante en la actividad que se realiza como docente
5	Trabajo en equipo para conseguir un propósito en común
6	Es como una columna vertebral que va encaminada a fortalecer la labor docente
7	Compañerismo y trabajo en equipo
8	Es una parte medular para un fin común, con la NEM es un elemento fundamental para atacar este punto
9	No me gusta participar mucho, pero cuando no estoy de acuerdo si expreso lo que siento
10	Importante y valioso

Este cuadro podría sugerir que, en general, el trabajo colaborativo es percibido como un aspecto fundamental en la enseñanza, no solo como una herramienta pedagógica, sino también como un elemento clave que podría contribuir para mejorar el ambiente escolar y la calidad de la educación.

¿Promueve el trabajo colaborativo



¿Se considera Colaborativo?



En la gráfica del lado izquierdo se observa que, de los 10 docentes: 8 promueven el trabajo colaborativo en su labor diaria, mientras que 2 no lo hacen. En la gráfica del lado derecho, se muestra que, 9 de los 10 docentes se consideran personas colaborativas y solo 1 no se identifica de esta manera. Esto podría sugerir que, en las actividades que se realizan en el entorno escolar fuera del aula y de los consejos técnicos, la mayoría de los docentes cooperan en el centro educativo.

Docentes	¿Cómo promueve el trabajo colaborativo?
1	Compartir lo que funciona
2	Compartir y apoyar cuando se necesite
3	Intercambiando materiales, ideas y estrategias en los CTE
4	Realizando el trabajo con los docentes que tengo más confianza
5	No lo hago
6	Intercambiando estrategias, métodos y dinámicas que me han funcionado
7	Pidiendo su opinión en cada organización
8	Soy un poco antisocial, pero cuando es cuestión de trabajo y es un fin común estoy dispuesto a colaborar
9	Apoyando a la organización de los eventos con los maestros.
10	Organizando con el profesor (a) de grupo lo que se quiere presentar en fechas importantes

Según Indeed España (2023), el trabajo cooperativo “se basa en asignar responsabilidades y distribuir tareas entre diferentes personas con el objetivo de alcanzar metas específicas o llevar a cabo proyectos determinados” (s/n) En este contexto, la tabla podría sugerir que la mayoría de los docentes encuentra maneras de colaborar en su entorno escolar, fuera del aula, ya sea mediante estrategias compartidas o participando en la organización de eventos escolares.

➤ **Promoción de la motivación entre sus compañeros**

Docente	¿Cómo promueve la motivación entre sus compañeros?
1	Escuchando atentamente a mis compañeros.
2	Por lo regular el trabajo lo realizamos por grado o fase.
3	Realizando un diagnóstico grupal y participando.
4	Generalmente cada compañero participa y se involucra.
5	Compartiendo resultados, de las estrategias aplicadas y los ajustes que se hacen a los alumnos.
6	Reconocer en cada alumno cuando han logrado su aprendizaje, felicitarlo y motivarlo cada día.
7	Sugiriendo actividades en las que considero que se pueden tener buenos resultados.
8	Realizando la parte que me corresponde.
9	Escuchando y respetando sus opiniones.
10	No contestó

La mayoría de los maestros respondió de manera positiva sobre cómo promueven la motivación entre sus compañeros, lo que podría sugerir que, de diversas maneras, los docentes se esfuerzan por crear un ambiente motivador en la escuela.

Manera en que la dirección estimula la colaboración docente

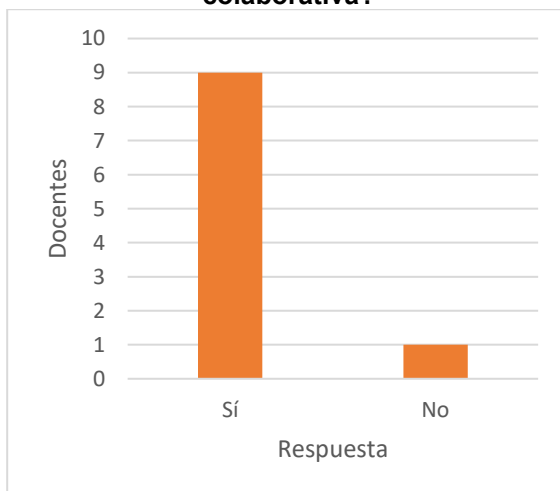
Docentes	¿Cómo lo hace?
1	En el formato de la planeación
2	En los CTE se trabaja en grupo, parejas y en grupo siempre se delegan responsabilidades para participar todos.
3	Nos da confianza, nos da la flexibilidad para que nosotros podamos trabajar con los niños, nos orienta.
4	En los eventos escolares

5	En los consejos técnicos el trabajo es en equipo para revisar los productos y plantearlos
6	A veces, no se puede porque siempre la prioridad es el trabajo en el aula, pero se aprovecha cuando se tiene la oportunidad.
7	Dando el ejemplo desde el director es una persona muy humana y da confianza a todos los maestros (a)
8	Nos da ideas hacia donde tenemos que ir, nos proporciona material, estrategias y revisión de libros
9	Reconociendo los aciertos en las reuniones de consejo técnico, antes de daban reconocimientos al finalizar el año, pero con el actual director no
10	En la organización de todo (proyectos, eventos, plan de trabajo)

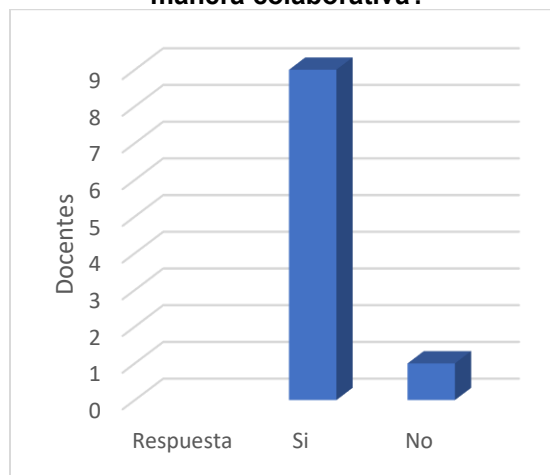
La tabla muestra que la dirección escolar estimula la colaboración docente a través de un liderazgo basado en la confianza, la flexibilidad y la provisión de recursos. Sin embargo, la falta de reconocimiento podría influir un impacto en la motivación.

➤ **El Plan analítico ¿lo realizan de una manera colaborativa?**

¿El plan analítico se realiza de una manera colaborativa?



¿Le agrada trabajar el plan analítico de una manera colaborativa?



La gráfica del lado izquierdo (color naranja) muestra que, de los 10 docentes: 9 contestaron que, si realizan el plan analítico de una manera colaborativa, mientras que, sólo uno contesto que no. En la segunda gráfica (color azul) se observa que, a 9 les agrada trabajar el plan analítico de una manera colaborativa, y 1 respondió que no. Esto podría sugerir que existe una cooperación entre los docentes en la elaboración del plan analítico, aunque no necesariamente colaboración.

Docentes	Tipos de intercambios que realizan entre los profesores al realizar el plan analítico	Ventajas que observa el docente al realizar el plan analítico de una manera colaborativa
1	Lluvias de ideas metas y acciones	Va en función del aprendizaje de los pequeños.
2	Información sobre el diagnóstico final e inicial de los estudiantes, resultados de diversos instrumentos de evaluación, cuestionarios y tablas.	Se tiene la experiencia de todos y la visión lo que da ideas nuevas a la resolución de problemáticas.
3	Estrategias, materiales, metodologías y programas.	Buscamos apoyo, al trabajar de manera colaborativa el trabajo se hace más ameno, menos pesado, más nutritivo, existen más ideas, más estrategias.
4	No contestó	Compartir con el otro a partir de la experiencia con sus grupos
5	Generalmente lo realizamos en los CTE intercambiando resultados de diagnóstico, fichas del ciclo pasado para implementar a su vez con el plan de mejora y el plan analítico	Que lo podemos trabajar en menos tiempo y cada maestro propone cosas que nos sirvan para nuestros objetivos
6	Todos aportamos para elegir las problemáticas junto con el diagnóstico, con el fin de convertir las debilidades en fortalezas en los alumnos.	Porque se hace una sistematización de los contenidos y PDA, desde varias perspectivas y desde diferentes problemáticas.
7	Analizando las problemáticas, compartiendo experiencias y actividades	Que entre todos compartimos ideas y, por lo tanto, se realiza un trabajo enriquecedor.
8	Se necesita una problemática para intercambiar ideas y darle una solución	Hay un fin común en una problemática, se exponen las problemáticas.
9	Estamos en el proceso porque todavía no lo estamos realizando solo se habla de eso en las juntas de CTE	Al hacerlo de manera colaborativa surgen más ideas porque se enriquece
10	Información y opiniones que ayuden a la planeación a favor de los alumnos.	El tener diferentes puntos de vista hace que exista más variedad en la solución de problemas

La tabla presenta una variedad de formas en las que los docentes cooperan al crear el plan analítico. Los intercambios más comunes se centran en compartir información diagnóstica, generar ideas en conjunto, y discutir estrategias didácticas. Esto podría reflejar que los docentes aportan diferentes experiencias y perspectivas, lo que sugiere que hay cooperación en la elaboración del plan analítico, aunque no necesariamente una colaboración.

Sentir docente en espacios de colaboración

Docentes	¿Cómo se siente al estar en espacios de colaboración?
1	No se da eso, cada uno trabaja como Dios le da a entender
2	Me siento bien, tranquila, valorada y escuchada
3	Me siento a gusto y en confianza.
4	Es como escuchar y ser escuchado, la experiencia siempre ayuda
5	Me siento tranquilo, con apoyo y hay más personas para alcanzar objetivos
6	La aportación de cada compañero enriquece la labor y beneficia a los alumnos
7	Me siento super bien
8	Me siento bien, aunque me siento aparte, pero colaboro y apporto constructivamente
9	Me gusta la colaboración, hay un buen ambiente y participación de los compañeros
10	Me siento tranquilo y enriquecedor

La tabla muestra que, en general, los docentes tienen una percepción positiva cuando trabajan en espacios colaborativos, valorando el apoyo, el enriquecimiento mutuo y el bienestar que estos ofrecen. Sin embargo, también se observan indicios de que algunos podrían sentirse aislados o no completamente integrados, lo que podría sugerir la implementación de técnicas grupales para favorecer una integración de todos en el equipo de trabajo,

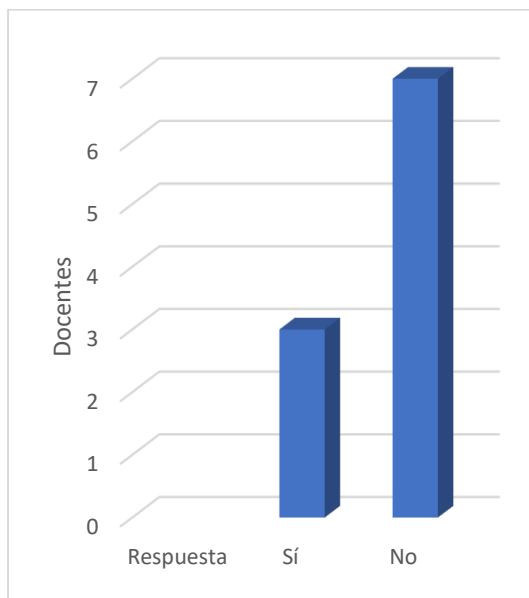
➤ Comisiones asignadas

Profesores	¿Qué comisiones tiene asignadas dentro de la institución?
1	No contesto
2	Tesorera de cooperativa, integrante del comité de evaluación, planeación y comisión del periódico mural del mes de julio y evento de primavera.
3	Ceremonias y festivales especiales, periódico mural y guardias diarias.
4	Comisión para evaluar la parte de operaciones básicas, resolución de problemas y cálculo mental, problemática detectada para el plan analítico.
5	Comisión en socio emocional
6	Periódico mural de la ceremonia cívica del mes de febrero
7	Cooperativa (vigilancia)
8	Atención a alumnos, maestros y padres de familia, apoyo en actividades técnico-pedagógicas y administrativas.
9	No contesto
10	Periódico mural, guardias y simulacros

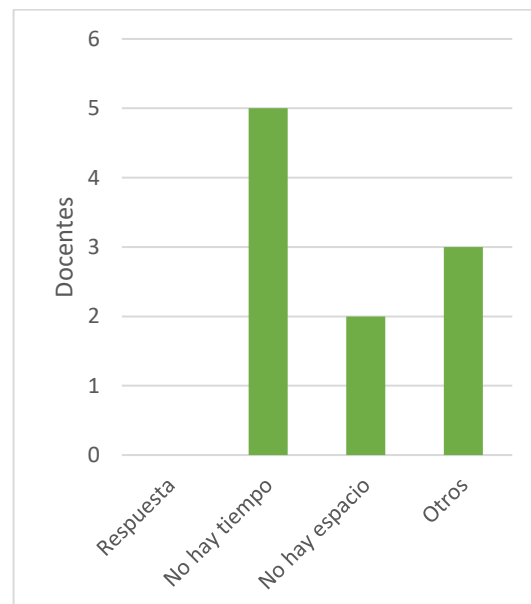
Como se observa en la tabla, la mayoría de los docentes en la institución tienen una comisión asignada. Esto podría sugerir que, además de sus labores de enseñanza, participan en otras actividades importantes para el funcionamiento de la escuela, como la organización de eventos, el apoyo en áreas administrativas o la coordinación de proyectos. Solo 2 docentes no tienen ninguna comisión asignada.

➤ Factores que impiden la colaboración docente

¿Existen en la escuela las condiciones necesarias para trabajar de una manera colaborativa?



¿Por qué?

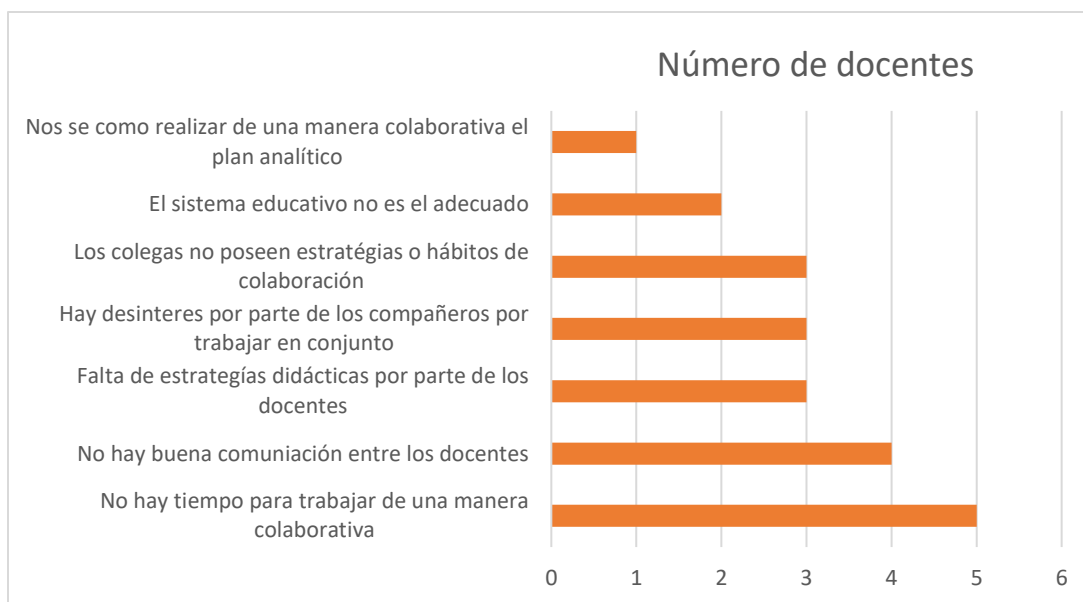


La gráfica del lado izquierdo, color azul, muestra que, de los 10 docentes, 7 consideran que no hay condiciones adecuadas en la institución para trabajar en colaboración, mientras que 3 opinan que sí hay.

La segunda gráfica, color verde, indica que; de los 10 docentes: 5 mencionan la falta de tiempo como un obstáculo para la colaboración. Además, 2 señalan que no hay espacio suficiente para trabajar juntos, mientras que los 3 restantes respondieron que no están relacionadas con el tema. Esto podría sugerir que la mayoría de los

docentes percibe la falta de tiempo y espacio físico como barreras para trabajar de una manera colaborativa.

Causas por las que los docentes consideran que hay resistencia a trabajar de una manera colaborativa en el entorno escolar



Esta gráfica muestra que, 5 docentes señalaron que la principal causa para no trabajar de una manera colaborativa es la falta de tiempo, 4 respondieron que es la falta de comunicación, 3 indicaron que existe desinterés por parte de los compañeros, 3 que es la falta de estrategias didácticas por parte de sus colegas, 3 porque no poseen estrategias o hábitos de colaboración. Otros 3 porque el sistema no es el adecuado y finalmente 2 de ellos contestaron que no saben cómo realizar el plan analítico de una manera colaborativa. Esto podría resaltar que, estos 7 factores son percibidos como barreras que dificultan el trabajo colaborativo en el contexto escolar.

2.5 Detección de necesidades.

El análisis realizado nos ayudó a identificar varias necesidades en el entorno escolar de la Escuela Primaria Profesora Concepción Patiño Valdez. A continuación, se presentan los principales factores que dificultan el trabajo colaborativo:

1. La institución carece de un espacio adecuado para que los docentes puedan reunirse y trabajar en conjunto.
2. Falta de tiempo
3. Ausencia de comunicación entre colegas
4. Falta de reconocimiento a los docentes.
5. Falta de orden y estructura en las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE)
6. Los docentes no tienen un rol asignado en los CTE
7. Falta de estrategias colaborativas en los CTE.

CAPITULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

3.1 Planteamiento del problema

En el análisis de resultados y en la detección de necesidades se destacan varios factores que actualmente limitan la colaboración entre los docentes en la Escuela Primaria Concepción Patiño Valdez, afectando la planificación y el desarrollo de actividades en equipo.

La institución carece de un espacio adecuado para que los docentes se reúnan y trabajen juntos. Aunque el espacio que ocupan es un salón de clases, en los días de actividad escolar todos los salones se encuentran ocupados con sus respectivos grupos, por lo tanto, aunque la mayoría de los profesores están dispuestos a cooperar en las actividades escolares, la falta de un espacio adecuado limita la posibilidad de que lo hagan de una manera colaborativa. Como resultado, no pueden organizar y planificar sus actividades de una manera conjunta.

La falta de tiempo es otro factor, los docentes trabajan en un horario de 8:00 a 12:30, dedicando estas 4 horas y media exclusivamente a la enseñanza en el aula. Este tiempo está enfocado únicamente en el trabajo directo con los estudiantes. Además, la mayoría de los docentes en la institución tienen asignadas comisiones, por lo que queda poco tiempo para reunirse y planear con otros docentes actividades de manera conjunta.

La ausencia de comunicación entre colegas. La comunicación entre los docentes suele ser positiva; la mayoría se percibe como personas confiables, empáticas y con disposición para cooperar. Mantienen un tono de voz moderado, son pacientes, tolerantes y usan un lenguaje claro y preciso. Sin embargo, la comunicación se reduce a intercambios rápidos cuando alguien solicita una opinión, sin oportunidad para trabajar de una manera colaborativa.

La falta de reconocimiento a los docentes. La dirección escolar promueve la cooperación entre los docentes mediante un liderazgo que se basa en la confianza, la flexibilidad y el suministro de recursos. Los docentes, a su vez, se esfuerzan constantemente por crear un ambiente motivador en la escuela. Sin embargo, la

ausencia de reconocimiento a su labor puede afectar negativamente su motivación y disposición para colaborar en el contexto escolar.

La falta de orden y estructura en las reuniones. Las reuniones son dirigidas por el director de la institución, aunque hay una persona designada para registrar los acuerdos de los consejos, estos no se presentan formalmente al final de la reunión. Además, la falta de un orden del día dificulta que los docentes se concentren en los temas más relevantes, lo que les impide aprovechar al máximo el tiempo asignado para estas reuniones y trabajar de una manera colaborativa. A pesar de que los docentes están dispuestos a cooperar y contribuir al desarrollo de las sesiones, la falta de planificación y estructura hace que las reuniones se perciban como improvisadas.

No hay roles bien definidos en los CTE. Se observa la ausencia de reglas claras y de una estructura organizada que permita aprovechar al máximo el tiempo. Por lo que, la falta de organización limita la posibilidad de que todos los participantes contribuyan de manera equitativa y asuman roles específicos.

Falta de estrategias colaborativas en los CTE. En las reuniones del Consejo Técnico Escolar participan el director, una psicóloga de la UDEEI y 10 docentes de los cuales 9 son mujeres y 1 hombre. Los docentes se sientan de una manera tradicional, en sus bancas, mirando hacia el pizarrón. Sin embargo, uno de los docentes (un hombre) se sienta apartado del grupo, lo cual refleja una falta de cohesión en la disposición del espacio.

La dinámica colaborativa en estas reuniones se lleva a cabo de manera rápida, sin que se empleen técnicas grupales para fomentar una participación colaborativa. Los temas se abordan de forma espontánea: una vez que surge un asunto, se discute brevemente y se pasa al siguiente, sin una estructura clara que guíe el desarrollo de la reunión.

En general, los docentes de la Escuela Profesora Concepción Patiño Valdez valoran el trabajo colaborativo y se observa que la mayoría encuentra formas de compartir

y cooperar en su entorno escolar, ya sea a través de estrategias o al participar en la organización de eventos escolares.

Por lo tanto, las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) representan un espacio para el desarrollo de estrategias colaborativas. Sin embargo, la ausencia de una estructura clara, un orden del día, roles definidos y dinámicas grupales reducen el aprovechamiento del tiempo y afecta la posibilidad de trabajar de una manera colaborativa.

3.2 Justificación

El poder llevar a cabo este proyecto en las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), sería una gran oportunidad para lograr el desarrollo del trabajo colaborativo en el contexto escolar de la Escuela Primaria Concepción Patiño Valdez. Según la Secretaría de Educación Pública (2018), por medio de los CTE se busca “la mejora de logros educativos, así como atender diversos aspectos o problemáticas que se relacionan y estas acciones requieren de la decisión e involucramiento de toda la estructura escolar” (s./n).

Debido a que la escuela no cuenta con el espacio adecuado, ni los docentes con el tiempo para trabajar de manera conjunta, los CTE, establecidos formalmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP), representan una oportunidad, ya que, “son reuniones de educación básica que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; estas las conforman el director del centro educativo y la totalidad del personal docente” (SEP, 2018, s/n).

Asimismo, como los estudiantes no asisten al centro escolar los días en que se llevan a cabo los CTE, estos se realizarían en uno de los salones de clases de la escuela. Por lo tanto, este espacio permitirá a los profesores reunirse, colaborar de manera organizada y conjunta, e intercambiar ideas para una práctica colaborativa.

Según los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, publicados en el Diario Oficial de la Federación (2024), una de las funciones de los CTE es “compartir entre el colectivo docente, experiencias acerca de las estrategias y metodologías implementadas para desarrollar los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje de los programas de estudio” (s/n). Esto fomentaría el diálogo y la reflexión entre los docentes, y fortalecería así el trabajo colaborativo.

Además, al compartir sus conocimientos y experiencias en los CTE para elaborar los programas de estudio, los docentes ejercen, según la Secretaría de Educación Pública (2022), “libertad, creatividad y responsabilidad para mantener una relación

armoniosa entre ellos” (p. 164, párrafo 169). Esto, a su vez, fomentará el trabajo colaborativo y fortalecerá la comunicación y el diálogo entre los maestros.

3.3 Objetivos

Este proyecto pretende el logro de los siguientes objetivos:

General

Crear una cultura de trabajo colaborativo entre los docentes de educación primaria, para alcanzar los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana.

Específicos

- I. Fomentar el diálogo entre los docentes.
- II. Fortalecer los lazos con la comunidad educativa.
- III. Promover la participación e intercambio de ideas.
- IV. Impulsar el trabajo colaborativo (elemento clave de la NEM).

3.4 Fundamentación

Constructivismo

De acuerdo con la teoría constructivista Vygotsky (1962, citado por Fernández-Bahena pp. 215-216) la construcción del conocimiento es producto de la interacción social. La actividad es entendida como mediación a través del uso de instrumentos (principalmente los signos) que permiten la regulación y la transformación del mundo externo y de la propia conducta.

Las funciones psicológicas superiores son fruto del desarrollo cultural y se adquieren a través de la interacción de instrumentos del lenguaje sobre todo proporcionados por los agentes culturales. Uno de los aspectos destacados de la teoría de Vygotsky es el énfasis que pone en cómo los seres humanos nos desarrollamos en los distintos contextos de nuestra cultura, y cómo cada miembro del grupo social tiene la posibilidad de externalizar y compartir con otros su experiencia.

Asimismo, la teoría de Vygotsky, citada por Campos Barrionuevo (2011) señala que, la capacidad de aprendizaje o construcción de los procesos mentales superiores estaría en función de:

- a) La mediación social (de adultos e iguales)
- b) La mediación instrumental (del lenguaje, la lecto-escritura, el cálculo, los objetos, los materiales curriculares, etc.) [p. 43]

El enfoque constructivista se centra en ayudar a las personas a formar su propio conocimiento y desarrollar habilidades para manejar y organizar la información, en lugar de solo recibir datos. En este enfoque, los sujetos aprenden a planificar y dirigir su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje se considera un proceso activo y dinámico que surge desde dentro del individuo, reorganizando conocimientos en lugar de simplemente asociar ideas, tal como lo describe a continuación Campos Barrionuevo (2011):

El objetivo de la enseñanza, desde una perspectiva constructivista, no es tanto transmitir información *cuanto fomentar la formación del conocimiento y los procesos metacognitivos para juzgar, organizar adquirir información*. En los grupos-aula de tipo constructivista se suele enseñar a los estudiantes a planificar y dirigir su propio aprendizaje al máximo. El docente es más un instructor-director y un facilitador que una fuente primaria de información, y anima a los aprendices a desempeñar un papel activo-autónomo en vez de pasivo en el desarrollo y adquisición de los diferentes tipos de aprendizaje.

El constructivismo, a nivel doctrinal, engloba teorías cognitivas de reestructuración. Estas teorías tienen en común una serie de supuestos que son los que las diferencian del asociacionismo conductista. Su enfoque del aprendizaje es holista (no atomista); el discente es productivo y dinámico (no estático); el origen del cambio o aprendizaje es interno y su naturaleza cualitativa el aprendizaje se produce por reestructuración (no por asociación).

Para Rodrigo (s/f) “[...] todo modelo constructivista, debe integrar perfectamente el contexto (las características del escenario sociocultural) y las capacidades cognitivas de las personas que en el participan” (p. 32).

Por consiguiente, de acuerdo con el enfoque constructivista los maestros trabajarán juntos, interactuando con sus colegas, utilizando el lenguaje y lo que pasa en su entorno educativo, enfocándose en ayudarse unos a otros para formar y dirigir su propio conocimiento, promoviendo un aprendizaje activo y dinámico en lugar de simplemente recibir información, considerando tanto el contexto cultural como las capacidades cognitivas de los participantes.

Humanismo

Por lo que se refiere al enfoque humanista, para Martínez Miguélez (1999):

[...] tiende a involucrar toda la persona y no solamente su mente. Trata de integrar las destrezas intelectuales con todos los otros aprendizajes que son necesarios en la vida para lograr ser una persona autorrealizada: habilidades relacionadas con los sentimientos, valores, intereses, creencias, elección, capacidad imaginativa y creadora, conductas, etcétera (p. 165).

De igual manera, este enfoque “enfatisa las posibilidades y la potencialidad que lleva consigo cada ser humano trata de identificar estas potencialidades y ayudar a desarrollarlas al máximo, ya sea en sus aspectos personales como de interacción social” (p. 166).

El enfoque humanista valora las experiencias humanas, destacando la importancia de aspectos como la conciencia, la libertad, la creatividad, y la autorrealización personal. Para el humanismo es más valioso aprender de nuestras experiencias de vida, como las relaciones, las decisiones importantes y las emociones, que de un conocimiento externo impuesto por la sociedad. Estas vivencias nos ayudan a descubrir quiénes somos y permiten realizarnos como personas, como lo menciona Martínez Miguélez (1999):

[...] enfatiza de manera particular el cultivo de cualidades tan profundamente humanas como la conciencia, la libertad y elección, la creatividad, la valoración y la autorrealización, en cuanto opuestas a un pensar sobre los seres humanos en términos mecanicistas y reduccionistas. Igualmente enfatiza el aprendizaje experiencial y vivencial más significativo para la persona: qué significado tiene mi profesión en mi vida, qué significa para mi enamorarme, casarme, tener un hijo, la muerte de un ser querido, etcétera. Esto es considerado como algo más importante que el aprendizaje *externo*, impersonal, elegido arbitrariamente por la sociedad o la cultura.

Las vivencias en que descubrimos nuestra identidad personal, en que aprendemos quiénes somos, qué es lo que nos amamos, lo que odiamos o lo que valoramos, aquello con que nos comprometemos, lo que nos crea ansiedad o depresión lo que

nos llena de alegría y felicidad, constituyen un aprendizaje central que nos enseña a ser personas y nos autorrealiza como tales (p.166).

La educación humanista valora enseñar a las personas a construir buenas relaciones con los demás, aumentar la confianza, la aceptación, la comprensión de los sentimientos de los demás, y la honestidad mutua. Implica entender cómo las personas se influyen entre sí, cómo funcionan los grupos, el liderazgo, y la comunicación. También requiere analizar sentimientos como la angustia, la frustración, la dependencia y el amor, que surgen en las relaciones con otras personas, como señala Martínez Miguélez (1999):

En la educación humanista se da gran importancia y valor a los modos de enseñar a la gente a construir cálidas relaciones interpersonales y a los modos de enseñar a aumentar la confianza, la aceptación, la conciencia de los sentimientos de los demás, a la honestidad recíproca y otros modos de conocimiento social (p. 167).

Este aprendizaje exige una toma de conciencia de cómo las personas se influyen unas a otras, de la interacción social, de los procesos grupales, del liderazgo y de la comunicación interpersonal. Igualmente, requiere el análisis de la naturaleza de sentimientos como la angustia, la frustración, la dependencia el amor y otros que tienen un origen interpersonal (p. 168).

En consecuencia, el enfoque humanista involucrará a las docentes en su totalidad y les ayudará a construir relaciones interpersonales basadas en la confianza, la comprensión mutua y la honestidad, así como en el análisis de emociones como la angustia y el amor, que surgen en estas interacciones.

3.5 Encuadre desde la orientación educativa

Principios pedagógicos de la orientación educativa

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (2012), “Un principio es una proposición general a partir de la cual pueden derivarse proposiciones particulares. Los principios son elementos relativamente sencillos cuyas indicaciones permiten deducir la forma de actuar en situaciones concretas” (p.21).

Por su parte, Álvarez Rojo (1994, citado por Veláz, 1998) los principios en los que se apoya la acción orientadora son:

- Los presupuestos justificativos de dicha acción, derivados tanto de la consideración filosófica-antropológica del ser humano, como del análisis de su situación en un momento y en un tiempo determinado.
- Los criterios normativos que dirigen la acción orientadora, producto del conocimiento acumulado a lo largo del desarrollo histórico de la disciplina (p.38).

Por lo tanto, los principios de este proyecto incluyen los filosóficos y antropológicos, así como principios de intervención social, ya que estos se alinean con la Nueva Escuela Mexicana.

Principios filosófico y antropológico

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (2012), “El ser humano es libre, dentro de unas limitaciones personales y unos condicionamientos ambientales. Por lo tanto, es responsable de sus actos. Debe esforzarse por el desarrollo propio y el de su contexto” (p. 21). Asimismo,

Las necesidades humanas y sociales son el fundamento de la orientación, la cual se basa en el hecho de que las personas necesitan ayuda. Esta ayuda es más intensa en algunos momentos de la vida. Para algunas personas se trata de una ayuda permanente; para otras, es más esporádica (p. 21).

Por otro lado, “La sociedad industrial avanzada, al haber alcanzado altos grados de complejidad, hace que los individuos se vean enfrentados a situaciones nuevas, a

veces amenazantes de forma permanente, Esto aumenta la necesidad de la orientación” (p. 21).

Por lo tanto, “el principio antropológico señala la necesidad de la orientación y hacia donde debe dirigirse para contribuir al desarrollo del tipo de persona que se deriva de unos fundamentos filosóficos y antropológicos (p. 22)”

Principio de intervención social

De acuerdo con Vélaz (1998), este principio se basa

[...] en el enfoque sistemático-ecológico de las ciencias humanas, pone de manifiesto la importancia que tiene para la Orientación tener presente el contexto socioeducativo en el que, por una parte, se desarrollan los individuos y, por otra, se produce inevitablemente la intervención psicopedagógica (p.44).

Álvarez y Bisquerra (2012) opinan que, “la orientación social debe tener en cuenta en todo momento el contexto social que rodea su intervención”. Sin embargo,

[...] debe plantearse la posibilidad de intervenir sobre el mismo contexto social. El principio de intervención social supone la consideración del orientador como un agente de cambio social. No se trata sólo de ayudar al sujeto para que se adapte al medio, sino de hacerle consciente de los obstáculos que impiden la plena realización personal. Se espera que la concienciación le lleve a la acción para cambiar el sistema. El principio de intervención social remita a modelos ecológicos, modelos holísticos, modelos sistémicos, que tienen en cuenta el contexto donde actúan y se proponen tanto la adaptación del sujeto al ambiente como la adaptación del ambiente al sujeto (p. 23).

Por su parte, Rodríguez Espinar y otros (1996, p. 41, citado por Vélaz, 1998, p. 46) señalan que, al aplicar el principio de intervención social en la orientación, se asume que, la actividad orientadora debe centrarse en cambiar aspectos específicos del entorno educativo y social. Es decir que la persona orientada reconozca los factores ambientales que dificultan el logro de sus objetivos personales, para que pueda adoptar otra actitud para modificar las características del contexto que generan conflicto.

Área de intervención

Este proyecto se desarrolló en el área de *orientación para la prevención y el desarrollo humano*, con el objetivo de que los maestros interactúen en el contexto educativo. Su propósito principal es fomentar el crecimiento personal y la participación de los individuos en su entorno. (Vélaz de Medrano, 1998)

La orientación para la prevención y el desarrollo humano tiene como áreas de intervención la educación psicológica, enfocada en el autoconocimiento y las relaciones interpersonales, y los temas transversales como la educación en salud, la igualdad de género, el respeto al medio ambiente y la educación del consumidor.

La transversalidad de estos temas indica que sus objetivos y contenidos no son responsabilidad exclusiva de un solo profesor, sino de todos los involucrados en la educación, incluyendo a la familia, orientadores y el entorno de la institución (p. 89-91).

Funciones de la orientación

Este proyecto está dirigido a los docentes de educación primaria a través de un taller en el que asumirán la responsabilidad de la implementación. De acuerdo con Reyes Hidalgo y Rivera Díaz (2024, p. 34), al igual que en los Talleres Generales de Actualización (TGA), el taller servirá como un espacio para abordar y encontrar soluciones a los problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el entorno educativo, por medio de experiencias compartidas entre los docentes.

Contexto

Este proyecto se llevará a cabo a través de la educación formal, en el entorno de la Escuela de Educación Básica Primaria Profesora Concepción Patiño Valdez.

Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011) citada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, s/f), **la educación formal es:**

(...) aquella educación institucionalizada, intencionada y planificada por organizaciones públicas y organismos privados acreditados para ello que, en su conjunto, constituyen el sistema educativo formal del país. Por definición, los

programas de la educación formal y las correspondientes certificaciones son reconocidos oficialmente. El componente principal de la educación formal es la educación inicial, definida como aquella destinada a niños, adolescentes y jóvenes adultos antes de su incorporación al mercado laboral, y que está constituida por programas educativos a tiempo completo, integrados en itinerarios continuos e impartidos por entidades específicas para este tipo de educación. También incluye la educación, destinada a cualquier edad, en la que el contenido de los programas o las certificaciones resultantes son equivalentes a los de la educación inicial (s/n).

De acuerdo con la Secretaría de educación Pública (2014) la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la escuela es un centro de aprendizaje comunitario, donde se construyen saberes y se comparten valores, normas, culturas y formas de convivencia (pp. 4-6).

Por consiguiente, este proyecto se enfocará en aprovechar el entorno de la Escuela de Educación Básica Primaria Concepción Patiño Valdez, siguiendo los principios de la Nueva Escuela Mexicana, buscando construir una comunidad en donde los docentes trabajen de una manera colaborativa.

Modelo de intervención

En el ámbito de la orientación educativa, los modelos de orientación juegan un papel fundamental al proporcionar un marco teórico y práctico para guiar las intervenciones. Según Álvarez y Bisquerra (2012), estos modelos no solo establecen directrices para la acción, sino que también ofrecen procesos y procedimientos específicos que son validados a través de la investigación científica. De esta manera, se convierten en herramientas prescriptivas, asegurando que las estrategias implementadas estén respaldadas por evidencia empírica.

Los modelos básicos no solo representan el fundamento teórico y práctico, sino que también establecen las directrices para una actuación en diversos contextos. Históricamente se han desarrollado tres modelos fundamentales:

- ✓ Modelo de asesoramiento (consulta).
- ✓ Modelo de programas.
- ✓ Modelo clínico (pp. 77-78).

Para la realización de este proyecto, se optó por el *Modelo de programas*, debido a que es el más adecuado para su implementación, ya que, de acuerdo con Álvarez y Bisquerra (2012), este permite planificar y ejecutar acciones dirigidas a alcanzar objetivos específicos, con el propósito de satisfacer necesidades identificadas. Estos programas siguen una serie de fases y son las siguientes:

- Análisis del contexto.
- Identificar las necesidades prioritarias.
- Formulación de objetivos
- Planificación del programa.
- Ejecución de programa.
- Evaluación del programa
- Costes del programa (p. 103).

3.6 TALLER

3.6.1 ¿Qué es un taller educativo?

El compromiso de este proyecto radica en guiar a los docentes hacia una reflexión sobre sus experiencias educativas, con el objetivo de promover una cultura y prácticas más cooperativas en el ámbito escolar. Para lograrlo, se propone un taller para los docentes de educación primaria, ya que, de acuerdo con Ezequiel Ander-Egg (1991):

Taller es una palabra que sirve para indicar **un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado**. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo (p. 10).

Por lo tanto, un taller es un lugar donde se aprende practicado juntos. En la educación, el taller es una metodología que no solo transmite información, sino que también promueve un aprendizaje. Aquí, los participantes no solo adquieren conocimientos, sino que también los aplican, transforman y asimilan mediante la experiencia compartida. Es un proceso de "aprender haciendo" que se enriquece con el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas, fomentando un aprendizaje significativo para todos.

Según Ezequiel Ander-Egg (1991, pp. 10-19), desde una perspectiva pedagógica, el taller en el proceso de enseñanza-aprendizaje se distingue por ocho notas fundamentales que se caracterizan y se basan en ciertos supuestos y principios.

a) Es un aprender haciendo

Los conocimientos se adquieren a través de prácticas concretas. El Taller, de acuerdo con esa característica, se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826 y que dice así:

“Aprender una cosa viéndola y haciéndola es al mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas”

En el taller todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas. Como consecuencia de ello los docentes confrontarán los problemas vinculados con la vida del entorno escolar.

b) Es una metodología participativa:

Como ya se indicó, la participación de todos los docentes en el taller es fundamental. Todos están involucrados en una experiencia de aprendizaje compartida en la que todos son importantes, donde los participantes deben aprender a desarrollar conductas, actitudes y comportamientos participativos. Pero a participar no se aprende teóricamente, tampoco es algo que se estudia: se aprende a participar participando y esto implica dos dimensiones principales:

- Desarrollar actitudes y comportamientos participativos
- Sumarse para saber participar.

Ambas son exigencias ineludibles para el buen funcionamiento del taller como sistema de enseñanza/aprendizaje.

c) Es una pedagogía de la pregunta, contrapropuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional.

En un taller, el conocimiento principalmente se produce en respuesta a preguntas. Esto fomenta una actitud científica que consiste en cuestionar, problematizar y buscar respuestas sin conformarse con certezas absolutas. El trabajo científico implica plantear problemas y tratar de resolverlos. Una vez que se desarrolla la habilidad de hacer preguntas relevantes, sustanciales y adecuadas, se aprende a aprender, o sea, a adquirir conocimientos.

d) Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico

El taller se convierte en un lugar donde se actúa para adquirir conocimiento por medio de la práctica sobre un aspecto de la realidad, por medio de la combinación de diferentes perspectivas, que se integran y se articulan para estudiar y actuar

sobre un tema. Esto implica adquirir conocimiento desde múltiples perspectivas y relacionarlo con lo que ya se sabe, creando nuevos conocimientos significativos.

e) La relación de los docentes queda establecida en la realización de una tarea común

El taller requiere que los docentes participen activamente en su propio aprendizaje. Esto crea condiciones para que los docentes como protagonistas naturales del proceso educativo, puedan tomar decisiones sobre cómo avanzar en el proceso, promoviendo el trabajo autónomo y el desarrollo de la responsabilidad mediante el contacto directo y sistemático con situaciones y problemas relacionados con el trabajo colaborativo.

Por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes serán los protagonistas y trabajarán juntos en el taller, de manera autogestionada, esto significa superar las relaciones jerárquicas y competitivas entre ellos, priorizando la producción grupal o en equipo.

f) Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica

El taller proporciona un ambiente que permite unir la enseñanza con el aprendizaje y superar las divisiones comunes entre:

- la teoría y la práctica, que a menudo se ven como separadas o incluso opuestas,
- la educación y la vida cotidiana,
- los procesos mentales y emocionales, el pensamiento y la realidad.

Sin embargo, en general, el taller a menudo no logra superar la división entre el cuerpo y la mente, o entre el cuerpo y el espíritu. Esto se debe a que, en las propuestas pedagógicas, suele darse más importancia a lo intelectual que al cuidado del cuerpo.

g) Implica y exige de un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas

Este proyecto se basa en el trabajo en equipo. El taller es un grupo organizado para aprender y, como cualquier grupo, funciona mejor cuando se utilizan técnicas adecuadas. Si no se logra formar un buen grupo de aprendizaje, la tarea educativa puede frustrarse o deteriorarse. Este es uno de los desafíos clave del taller.

Aunque el trabajo en equipo es importante, no significa que no haya actividades individuales. En todas las formas de enseñanza, el aprendizaje es en un proceso personal. Por lo tanto, es necesario equilibrar lo individual y lo grupal en el taller.

Por un lado, es importante aprender a pensar y actuar juntos, pero también se necesita el trabajo individual del docente y evitar la estandarización que puede surgir del trabajo en grupo. El trabajo en grupo no es productivo por sí mismo; es necesario utilizar técnicas grupales adecuadas para aprovechar al máximo las ventajas del trabajo en equipo.

h) Permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica

La formación de un individuo suele dividirse en tres áreas: enseñanza, investigación y práctica, que a veces se ven como separadas o incluso opuestas entre sí. Sin embargo, en un taller, estas tres áreas se integran como parte de un proceso global para que los maestros trabajen juntos, reflexionen y dialoguen en proyectos relacionados en el contexto escolar.

Tipos de taller

La forma en que se organiza y opera cada taller depende de diferentes factores específicos, como el nivel educativo, la estructura de la institución, el estilo pedagógico, y las características de los participantes. Para adaptar la estructura del taller es importante considerar los diferentes tipos de talleres, que, desde el punto de vista organizativo y de acuerdo con Ezequiel Ander-Egg (1991, pp. 25-28) se pueden distinguir tres:

- Taller total: consiste en incorporar a todos los docentes y alumnos de un centro educativo en la realización de un programa o proyecto.
- Taller horizontal: abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios.
- Taller vertical: comprende cursos diferentes años, pero integrados para realizar un proyecto en común.

También es importante mencionar que el taller puede tener diferentes objetivos, tales como:

- El taller para formar profesionalmente o técnicamente en prácticas sobre terreno, dentro de cualquier disciplina.
- El taller para adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas que podrán ser (o no) aplicadas posteriormente en una disciplina científica, en una práctica profesional o en una práctica supervisada (Ander-Egg, 1991, p. 27)

El método de enseñanza-aprendizaje en el taller se basa en el "aprender haciendo", es decir una práctica educativa que se realiza mediante un proyecto concreto, considerado como una "situación de aprendizaje". Es decir, el taller solo puede funcionar en torno a un "proyecto de trabajo" relacionado con el campo profesional donde se aplica. Esta relación será "directa" si el taller consiste en "hacer algo", o "indirecta" si se trata de adquirir habilidades para el desempeño profesional.

Es importante definir la estructura organizativa y académica del taller, que puede variar según:

- Si es un taller total, vertical u horizontal.
- El tipo de disciplina en la que se aplica el taller.
- La estructura existente en el centro educativo y su flexibilidad.
- El tipo de profesores que participarán.

El taller se organizará formando "equipos de trabajo" con docentes. El número de equipos depende de la magnitud o complejidad del proyecto y los recursos

disponibles. Aunque hay responsabilidades individuales, el trabajo en equipo es fundamental. Hay responsabilidades individuales donde cada uno debe tener claro lo que debe de hacer, es un trabajo en equipo que estará constituido por los docentes.

De acuerdo con Ezequiel Ander-Egg (1991, pp. 30-32), la estrategia pedagógica de enseñanza aprendizaje debe de estar ligada a las características del taller:

- a) No hay programas, sino objetivos. La enseñanza no sigue un proceso lineal, sino que se enfoca en resolver problemas. El avance no se da por el desarrollo de temas, sino por la progresión en una complejidad circular.
- b) Los docentes ya no trabajarán de una manera individual, sino en equipo con otros colegas. Así, aprenderán a pensar y trabajar juntos, fortaleciéndose con el aporte de los demás y la reflexión conjunta.
- c) Las actividades en el taller deben estar relacionadas con problemas reales de su labor educativa en el contexto escolar.
- d) Los docentes serán sus propios guías para aprender a aprender mediante la acción, enfocándose en integrar la acción y la reflexión en un mismo proceso, lo que se convierte en praxis, es decir una práctica que estimule y enriquezca la reflexión.
- e) El sistema del taller enseña a unir la teoría con la práctica, creando una conexión entre lo que se piensa y lo que se hace mediante la resolución de problemas concretos.

3.6.2 ¿Cómo se diseña un taller?

Ezequiel Ander-Egg (1991) nos dice que la función de un taller es un trabajo conjunto a partir de una acción o de la realización de un producto, que conforma diversas actividades. En el lugar de encuentro de los docentes van surgiendo problemas que se transforman en temas de reflexión sobre la acción que se realiza y a realizar. Asimismo, la finalidad del taller no es la adquisición de conocimiento por medio de la teoría, sino que por medio de la práctica se adquiere el conocimiento a través de métodos y técnicas. La práctica es la principal, sin embargo, no se separa una de la otra (pp. 32-33).

Para la implementación del taller es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Los destinatarios
- El lugar donde se llevará a cabo
- Los problemas dominantes en el entorno escolar
- Características del entorno
- Estructura del centro educativo
- Recursos humanos y materiales disponibles
- Situación y nivel educativo del centro: preparación del profesorado, actitud que tiene frente a las innovaciones educativas, nivel de participación en tareas conjuntas o colectivas.

De acuerdo con los puntos anteriores es posible plantear que tipo de taller se propone llevar a cabo, así como las estrategias pedagógicas a seguir (pp. 38-39).

Si bien, es entendido que las funciones o roles del docente son: planificar tareas, organizar el trabajo, seleccionar estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivar, animar y orientar a los alumnos, evaluar el rendimiento de los alumnos. En este caso, los docentes serán responsables, de una manera conjunta, de su propio aprendizaje, sensibilización, animación, conocimientos y razonar y pensar científicamente:

- Mediante una correcta formulación de los problemas

- Siendo metódico y organizado en sus razonamientos, para planear cuidadosa y sistemáticamente los problemas.
- Alentando, estimulando, problematizando, interrogando, buscando respuestas y sin instalarse nunca en certezas absolutas.
- Estando tolerante y abierto al diálogo y al intercambio de puntos de vista, mostrando que él mismo cambia de posición, cuando el otro muestra la insuficiencia en sus planteamientos.

Por lo tanto, un taller es un lugar donde el aprendizaje se realiza a través de la práctica activa, usando técnicas y dinámicas en grupo. Es un proceso de aprender haciendo, que fomenta el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas y la reflexión sobre problemas del entorno educativo, para así alcanzar los objetivos propuestos.

3.6.3 Diseño del taller.

Dado que la escuela no dispone de un espacio adecuado ni los docentes cuentan con tiempo suficiente para trabajar de manera conjunta, el taller se llevará a cabo al final de cada mes en un salón de clases. Esto será posible porque, durante la realización del CTE, los alumnos no asisten a clases y los salones permanecen desocupados.

Cronograma



Planeación didáctica diseñada para implementarse en los Consejos Técnicos Escolares durante el ciclo escolar, promoviendo el trabajo colaborativo.

Para llevarse a cabo en	Consejos Técnicos Escolares (CTE)
Duración	A lo largo de todo el ciclo escolar
Destinatarios	Docentes de educación básica
Tiempo destinado	4 horas con 30 minutos, programados el último viernes de cada mes
Objetivo General	Crear una cultura del trabajo colaborativo entre los docentes de educación primaria, para alcanzar los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana.

Sesión 1	Tema: La evaluación diagnóstica en el marco del diagnóstico socioeducativo			
Objetivo	Identificar de manera colaborativa las necesidades y fortalezas de la comunidad educativa a través de una evaluación diagnóstica socioeducativa.			
Propósito	Promover el trabajo en equipo entre los docentes para identificar necesidades y fortalezas de la comunidad educativa y así crear estrategias que favorezcan su desarrollo.			
Actividades		Tiempo	Recursos materiales	Evaluación
Inicio:				
El director dará la bienvenida a los docentes y explicará brevemente el objetivo de la reunión del consejo técnico y la importancia de identificar las necesidades y fortalezas de la comunidad educativa.		15 minutos	- Pizarrón - Marcadores - Tarjetas Dinámica de grupo (anexo 4)	A través del diálogo y la comunicación, los docentes serán responsables de evaluar la reunión, con base a las preguntas:
De manera conjunta y mediante el diálogo los docentes votarán para asignar los roles dentro de los CTE, como moderador, relator, entre otros. (las votaciones se anotarán en el pizarrón).		15 minutos		¿Se logró el objetivo de la reunión?
Trabajo en equipo: los equipos se formarán mediante una dinámica grupal.		20 minutos		¿El tema de la sesión quedó claro?
En los equipos, los docentes comunicarán y dialogarán sobre sus experiencias sobre la evaluación diagnóstica, las cuales se anotando una para posteriormente presentarlas al grupo, para dialogar sobre estas.		30 minutos		¿La formación de equipos ayudo a comprender mejor el tema y permitió la colaboración de todos?
Descanso de 20 minutos				
-Desarrollo:				
Trabajo en equipo: cada equipo comunicará y analizará a través del dialogo casos, que en ese momento esté atravesando la comunidad educativa, para identificar áreas de mejora. También realizarán una breve presentación sobre que estrategias utilizarán, así como una conclusión.		30 minutos	- Diversos casos presentados por los docenes, que en ese momento atraviere la comunidad educativa - Ejemplos de herramientas de evaluación diagnóstica	¿Qué sugerencias propongo para mejorar la reunión?
Los equipos presentaran ejemplos de herramientas diagnósticas como cuestionarios, entrevistas y		30 minutos		

<i>¿Cómo creen que los principios de la NEM impactan nuestras prácticas docentes actuales?</i> Los docentes dialogarán en conjunto la pregunta y las respuestas se anotarán en el pizarrón.			<i>práctica? ¿Por qué?</i> <i>¿Las dinámicas y el estudio de caso fueron útiles para reflexionar sobre la NEM?</i> <i>¿Cómo contribuyó la sesión al trabajo colaborativo y al intercambio de ideas?</i> <i>¿Qué sugerencias tienes para mejorar futuras sesiones?</i>
Descanso de 20 minutos			
Desarrollo: Trabajo en equipo: los docentes se dividirán en equipos mediante una dinámica grupal. - Cada equipo recibirá un principio de la NEM para dialogar, comunicar y analizar, su relevancia en el contexto escolar. Las conclusiones a las que lleguen se anotarán en una hoja y luego se presentarán al grupo. Estudio de caso: cada equipo dialogará y analizará sobre un caso del contexto escolar donde se apliquen los principios de la NEM y propondrán soluciones y estrategias inclusivas equitativas y centradas en el estudiante, las cuales se anotarán en una hoja para ser presentadas al grupo.	15 minutos 25 minutos 40 minutos	- Carteles con los principios de la NEM - Marcadores - Cuaderno - Pluma - Hojas - Casos escritos Dinámica grupal (Anexo 5)	
Descanso de 20 minutos			
Cierre: - Cada equipo, presentará al grupo, las estrategias propuestas por su equipo sobre el caso. - Los equipos realizarán, mediante la comunicación y el diálogo, un resumen sobre cómo aplicar los principios de la NEM para lograr una educación inclusiva y equitativa en el entorno escolar. - Cada docente escribirá un compromiso personal para aplicar uno de los principios de NEM en su práctica educativa.	30 minutos 40 minutos	- Pizarrón - Cuaderno - Pluma	
Notas: - Se recomienda que la persona encargada de coordinar el consejo técnico entregue el orden del día con al menos una semana de anticipación. - En la sesión, dentro de cada equipo, los integrantes asignarán roles como coordinador, relator, entre otros. - En la sesión, se destinarán 20 minutos para la evaluación, ya que, según Stigliano y Gentile (2006, p. 58), esta debe realizarse antes de concluir el bloque de la sesión.			

Sesión 3	Tema: Proyectos y ejes articuladores
Objetivo	Intercambiar conocimientos e ideas para comprender y aplicar proyectos y ejes articuladores, integrando aprendizajes de forma significativa y alineada con las necesidades del contexto escolar.

adaptar las ideas trabajadas en esta sesión.			
Notas: - Se recomienda que la persona encargada de coordinar el consejo técnico entregue el orden del día con al menos una semana de anticipación. - En la sesión, dentro de cada equipo, los integrantes asignarán roles como coordinador, relator, entre otros. - En la sesión, se destinarán 20 minutos para la evaluación, ya que, según Stigliano y Gentile (2006, p. 58), esta debe realizarse antes de concluir el bloque de la sesión.			

Cada equipo anotará las preguntas y respuestas en una hoja, para después presentarlas al grupo, seguido de un espacio de preguntas y retroalimentación.			
Descanso de 20 minutos			
Cierre: - Cada docente escribirá en una tarjeta o en el cuaderno un compromiso para aplicar practicas pedagógicas en el aula. - De manera voluntaria y a través de la participación y el dialogo, algunos docentes compartirán su compromiso con el grupo. - Mediante la comunicación, el dialogo y la reflexión, el grupo creará un documento con estrategias prácticas para fortalecer el trabajo reflexivo y crítico en el entorno escolar.	15 minutos 25 minutos 30 minutos	- Tarjetas de papel para compromisos - Pizarrón - Cuaderno - Pluma - Marcadores	
Nota: - Se recomienda que la persona encargada de coordinar el consejo técnico entregue el orden del día con al menos una semana de anticipación. - En la sesión, dentro de cada equipo, los integrantes asignarán roles como coordinador, relator, entre otros. - En la sesión, se destinarán 20 minutos para la evaluación, ya que, según Stigliano y Gentile (2006, p. 58), esta debe realizarse antes de concluir el bloque de la sesión.			

Sesión 5	Tema: El codiseño y la integración curricular.		
Objetivo	Entender y aplicar el codiseño y la integración curricular de forma colaborativa para mejorar la planeación educativa.		
Propósito	Fomentar el trabajo en equipo para crear estrategias curriculares integradas y fortalecer la práctica pedagógica.		
Actividades		Tiempo	Recursos materiales
Inicio: - El director dará la bienvenida a los docentes y explicará brevemente el objetivo de la reunión del consejo técnico. Realizará una presentación sobre la importancia del codiseño y la integración curricular para la mejora educativa. - De manera grupal, los docentes dialogarán y evaluarán si las estrategias elaboradas en el documento de la reunión anterior ayudaron al trabajo reflexivo y crítico en el entorno escolar.		30 minutos 30 minutos	Presentación en diapositivas, pizarrón o rotafolio
Desarrollo:			
Trabajo en equipo: con una dinámica grupal, los docentes se dividirán en quipos. - Mediante la comunicación y el diálogo, los equipos prepararán una		40 minutos	- Material impreso de ejemplos de planeaciones - hojas blancas - Rotafolio
Evaluación			
A través del diálogo y la comunicación, los docentes serán responsables de evaluar la reunión, con base a las preguntas: <i>¿La sesión te ayudó a comprender el codiseño y la integración curricular?</i> <i>¿El trabajo en equipo facilitó la creación de</i>			

breve exposición sobre el codiseño y su relación curricular mediante ejemplos prácticos. Cada equipo diseñará una propuesta curricular integrada para un tema específico, incluyendo objetivos, actividades, evaluación y recursos.	50 minutos	- pizarrón. - Marcadores - Pluma Dinámica grupal (Anexo 8)	<i>propuestas curriculares?</i> <i>¿Las estrategias diseñadas pueden aplicarse en tu contexto escolar?</i>
Descanso de 20 minutos			
Cierre: Trabajo en equipo: mediante la comunicación y el diálogo cada equipo presentará su propuesta al grupo. - Seguido de un espacio para dialoga y reflexionar juntos sobre la pregunta: <i>¿Las estrategias que diseñaron pueden implementarse en el contexto escolar?</i>	40 minutos 20	- hojas blancas - Rotafolio - pizarrón. - Marcadores - Pluma	<i>¿Qué sugerencias tienes para mejorar futuras sesiones?</i>
Notas: - Se recomienda que la persona encargada de coordinar el consejo técnico entregue el orden del día con al menos una semana de anticipación. - En la sesión, dentro de cada equipo, los integrantes asignarán roles como coordinador, relator, entre otros. - En la sesión, se destinarán 20 minutos para la evaluación, ya que, según Stigliano y Gentile (2006, p. 58), esta debe realizarse antes de concluir el bloque de la sesión.			

Sesión 6	Tema: Metodologías para el trabajo por proyectos		
Objetivo	Conocer y usar metodologías para trabajar por proyectos, fomentando la colaboración y el aprendizaje significativo.		
Propósito	Impulsar el trabajo en equipo para crear proyectos que fortalezcan el aprendizaje colaborativo y reflexivo.		
	Actividades	Tiempo	Recursos materiales
Inicio:			
El director dará la bienvenida a los docentes y explicará brevemente el objetivo de la reunión. Luego, realizará una presentación de un caso realista de un proyecto exitoso en el contexto escolar, destacando los beneficios de la colaboración docente.	30 minutos	- Presentación en diapositivas, pizarrón o rotafolio, - Pizarrón - Rotafolio - Marcadores	A través del diálogo y la comunicación, los docentes serán responsables de evaluar la reunión, con base a las preguntas:
De manera individual y participativa, los docentes dialogarán sobre la aplicación las estrategias diseñadas en la reunión pasada.	20 minutos		<i>¿La sesión te ayudó a comprender mejor el trabajo por proyectos?</i>
Pregunta detonadora: para iniciar la comunicación y el diálogo, se les preguntará a los docentes: <i>¿Qué saben sobre el trabajo por proyectos?</i>	30 minutos		<i>¿El trabajo en equipo facilitó el</i>

Las respuestas e ideas se anotarán en el pizarrón o en un rotafolio.			diseño del proyecto?
Descanso de 20 minutos			
Desarrollo: Trabajo en equipos: mediante una dinámica grupal, los docentes se dividirán en equipos. Trabajo por proyectos: mediante la comunicación y el diálogo y con la ayuda de los libros de texto, los equipos elegirán un tema educativo para diseñar un proyecto de manera colaborativa. Los docentes deberán: ✓ Asignar roles en el equipo para organizar el trabajo y asegurar la colaboración ✓ Definir el tema ✓ Establecer objetivos ✓ Diseñar actividades ✓ Recursos	70 minutos	- Hojas blancas - Pluma - Marcadores - Libros de texto Dinámica grupal (Anexo 9)	¿Cómo aplicarás lo aprendido en tu práctica docente? ¿Qué aspectos se pueden mejorar en futuras sesiones?
Descanso de 20 minutos			
Cierre: - De una forma breve, cada equipo presentará su proyecto. Seguido de un espacio de preguntas y retroalimentación. - Se les propondrá a los docentes que apliquen lo aprendido en el contexto escolar y compartan sus experiencias en la próxima sesión.	40 minutos 20 minutos	- Hojas blancas - Pluma	
Notas: - Se recomienda que la persona encargada de coordinar el consejo técnico entregue el orden del día con al menos una semana de anticipación. - En la sesión, dentro de cada equipo, los integrantes asignarán roles como coordinador, relator, entre otros. - En la sesión, se destinarán 20 minutos para la evaluación, ya que, según Stigliano y Gentile (2006, p. 58), esta debe realizarse antes de concluir el bloque de la sesión.			

Sesión 7	Tema: Estrategias de comunicación con las familias y la comunidad		
Objetivo	Desarrollar estrategias de comunicación con las familias y la comunidad, promoviendo la colaboración docente para fortalecer la relación escuela-comunidad.		
Propósito	Promover el trabajo en equipo para mejorar la relación entre la escuela, las familias y la comunidad.		
Actividades	Tiempo	Recursos materiales	Evaluación
Inicio: - El director dará la bienvenida a los docentes y explicará brevemente el objetivo de la reunión. - Los docentes dialogarán y compartirán sus experiencias que tuvieron en el contexto escolar al	20 minutos 20 minutos	- Pizarrón - Marcadores	A través del diálogo y la comunicación, los docentes serán responsables de evaluar la reunión, con

aplicar lo aprendido en la reunión del mes pasado • Pregunta detonadora: para iniciar la comunicación y el diálogo, se les preguntará a los docentes: <i>¿Por qué es importante fortalecer la comunicación entre la escuela, la familia y la comunidad?</i> ✓ Las respuestas se anotarán en el pizarrón.	40 minutos		base a las preguntas: <i>¿La sesión te ayudó a comprender la importancia de la comunicación con las familias y la comunidad?</i>
Descanso de 20 minutos			
Desarrollo: • Trabajo en equipos: Dividir a los docentes en equipos, con una actividad grupal. • A través de la comunicación y el diálogo, cada equipo debe diseñar una estrategia de comunicación para un caso específico, como: ✓ Invitar a las familias a un proyecto escolar ✓ Resolver un problema comunitario desde la perspectiva escolar. ✓ Organizar una reunión o evento escolar.	70 minutos	• Hojas blancas • Pluma • Cuaderno • Dinámica grupal (Anexo 10)	<i>¿El trabajo en equipo facilitó el diseño de estrategias de comunicación?</i> <i>¿Cómo aplicarías las estrategias diseñadas en tu contexto escolar?</i>
20 minutos de descanso			
Cierre: • Trabajo en equipo: Cada equipo presentará su estrategia al resto del grupo, seguido de un espacio para preguntas y retroalimentación. • Cada equipo, realizará una breve conclusión destacando la importancia del trabajo colaborativo para mejorar la comunicación y la relación entre la escuela, la familia y la comunidad.	40 minutos 20 minutos	• Hojas blancas • Pluma	<i>¿Qué mejorarías en futuras sesiones sobre este tema?</i>
Nota: • Se recomienda que la persona encargada de coordinar el consejo técnico entregue el orden del día con al menos una semana de anticipación. • En la sesión, dentro de cada equipo, los integrantes asignarán roles como coordinador, relator, entre otros. • En la sesión, se destinarán 20 minutos para la evaluación, ya que, según Stigliano y Gentile (2006, p. 58), esta debe realizarse antes de concluir el bloque de la sesión.			

Sesión 8	Tema: Estrategias metodológicas didácticas diferentes a los proyectos.		
Objetivo	Conocer y usar estrategias didácticas diferentes a los proyectos, colaborando para mejorar la enseñanza.		
Propósito	Fomentar el trabajo en equipo para crear estrategias innovadoras que enriquezcan el aprendizaje en el aula.		
Actividades	Tiempo	Recursos materiales	Evaluación
Inicio:		• Pizarrón • Marcadores	A través del diálogo y la

El director dará la bienvenida a los docentes y explicará brevemente el objetivo de la reunión.	20 minutos		comunicación, los docentes serán responsables de evaluar la reunión, con base a las preguntas: <i>¿Las estrategias didácticas compartidas te ayudaron a mejorar tu práctica educativa?</i>
Mediante la comunicación y el dialogo los docentes hablarán sobre la aplicación de las estrategias diseñadas en la reunión del mes pasado.	20 minutos		
A través de la comunicación y el diálogo cada docente compartirá ejemplos de estrategias didácticas exitosos, que haya usado en su práctica. Estas se anotarán en el pizarrón.	40 minutos		
Descanso de 20 minutos			
Desarrollo: Trabajo en equipo: Los docentes se organizarán en equipos mediante una actividad grupal.	20 minutos	- Hojas blancas o cuaderno - Pluma Dinámica grupal (Anexo 11)	<i>¿El trabajo en equipo facilitó el diseño de nuevas estrategias didácticas?</i> <i>¿Las estrategias propuestas son aplicables en tu contexto escolar?</i>
Mediante la comunicación y el diálogo, cada equipo diseñará una nueva estrategia adecuada al contexto escolar destacando su utilidad y beneficios para el aprendizaje, y preparará una breve presentación.	50 minutos		
Descanso de 20 minutos			
Cierre: Trabajo grupal: cada equipo presentará su estrategia, seguido de un espacio de preguntas y retroalimentación.	40 minutos	- Hojas blancas - Pizarrón - Rotafolio - Marcadores - Pluma	<i>¿Qué cambios harías en futuras sesiones para mejorar el aprendizaje?</i>
De manera de diálogo el grupo reflexionará sobre la importancia de innovar en la enseñanza.	10 minutos		
Los docentes se comprometerán a aplicar las estrategias en el aula.	10 minutos		
Nota: - Se recomienda que la persona encargada de coordinar el consejo técnico entregue el orden del día con al menos una semana de anticipación. - En la sesión, dentro de cada equipo, los integrantes asignarán roles como coordinador, relator, entre otros. - En la sesión, se destinarán 20 minutos para la evaluación, ya que, según Stigliano y Gentile (2006, p. 58), esta debe realizarse antes de concluir el bloque de la sesión.			

CONCLUSIONES

Esta propuesta pedagógica, se analizó a través de una investigación de campo, desde un enfoque psicosociopedagógico, utilizando una metodología mixta, y diversos instrumentos. La investigación se sustentó en principios pedagógicos, filosóficos, antropológicos y de intervención social.

Estos principios, permitieron contextualizar en la Escuela Primaria Concepción Patiño Valdez, la resistencia de los docentes a trabajar de una manera colaborativa en su labor docente. A partir de esta contextualización, se construyeron el planteamiento del problema, la detección de necesidades y el diseño del taller.

Además, la aplicación de los instrumentos permitió observar de una manera más cercana los motivos por los cuales los docentes se resisten al enfoque colaborativo en su labor docente. Se pudo comprobar que esta resistencia tiene barreras como: no tienen conocimiento de técnicas para formar equipos, no cuentan con la asignación de roles en los Consejos Técnicos Escolares, no tienen tiempo, no existe un espacio físico adecuado para realizar actividades de una manera colaborativa y no hay comunicación suficiente con sus compañeros. A continuación, se presentan las siguientes conclusiones.

La escuela sólo cuenta con los espacios necesarios para las actividades educativas de los estudiantes y carece de un espacio físico donde los docentes puedan laborar de una manera colaborativa. Para trabajar de forma colaborativa los docentes necesitan un espacio adecuado que les permita realizar actividades, desplazarse y organizar equipos de trabajo e interactuar entre ellos.

Como lo señala Ander-Egg (1991), en el taller, el trabajo colaborativo se organiza en grupos, donde “buena parte del proceso de enseñanza/aprendizaje se da a través de la interacción y retroalimentación” (p.81). Además, en “el aprendizaje colaborativo, tanto la actividad como el contenido a enseñar” se establecen en un lugar de encuentro entre docentes (Stigliano y Gentile, p.24). Por lo tanto, se requiere de un espacio adecuado para llevar a cabo este proceso.

La mayor parte del tiempo, los docentes están frente al grupo de estudiantes. El único momento disponible es cuándo sus alumnos tienen la clase de educación física. Sin embargo, ese tiempo lo usan para atender a estudiantes y padres de familia y estas reuniones suelen realizarlas en una banca que se encuentra afuera de la dirección escolar. También, los docentes tienen asignadas otras tareas como: ceremonias, festivales, recibir y despedir a los alumnos y supervisar durante el receso, entre otras. Por ello, no tienen tiempo para trabajar de una manera colaborativa.

Para que los docentes trabajen de una manera colaborativa y “bajo la metodología de las comunidades de diálogo y encuentro, requieren por lo menos, ochenta minutos” (Stigliano y Gentile, 2006, p. 56). También, “se invierte tiempo para aprender a trabajar efectivamente dado que es necesario adquirir habilidades y capacidades para el desempeño armónico” (Mejoredu, 2023, p. 23).

Cuando los docentes necesitan la opinión de algún colega, se reúnen en los pasillos de la escuela o en la puerta de su salón de clases y sus intercambios lo hacen de una manera rápida, lo que limita la comunicación entre ellos. Por lo tanto, hay una ausencia de comunicación entre los docentes.

De acuerdo con Mejoredu (2023), la comunicación es un “elemento esencial en el desarrollo de cualquier tarea colaborativa, ya que permite la organización, la planeación y el intercambio de información que se necesita para adaptarse a las circunstancias”. Asimismo, el trabajo colaborativo se entiende como “un proceso orientado a la formación de habilidades de socialización y el fomento de un adecuado desempeño laboral a partir de intercambio de ideas y acciones” (pp. 23 y 24).

En las Juntas de los consejos técnicos, los docentes son puntuales y mantienen una comunicación y escucha activa durante las reuniones. Las sesiones siguen los temas que el director propone, basándose en los puntos discutidos en su última junta de directores escolares, así como en la elección al azar de temas propuestos en el cronograma de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el ciclo escolar 2024-2025.

Sin embargo, no hay orden y estructura en estas reuniones y no siguen una dinámica adecuada, lo que les impide llevarlo de una manera organizada, como lo indican “los momentos de la técnica y los procesos cognitivos” de las comunidades de diálogo y encuentro como lo son: la presentación del tema, formulación de preguntas, Dialogo filosófico y evaluación de la sesión (Stigliano y Getile, 2006, p.p. 56-59). Además, Mejoredu (2023), afirma que el establecimiento de normas que rigen las interacciones favorecerá la eficacia y el logro de metas (p. 24).

En las juntas de los CTE solo hay una persona encargada de anotar los acuerdos, pero estos no se presentan al final de la reunión. El director asume la mayor parte de la carga, no hay un relator, organizador, ni una estructura clara; las actividades se realizan de manera improvisada y se van dando conforme va pasando la reunión. Por lo tanto, no hay una definición de roles en las reuniones de los consejos técnicos escolares, lo que limita la posibilidad de que todos participen y contribuyan de una manera colaborativa y asuman roles específicos.

Según Mejoredu (2023), “en el proceso de creación y desarrollo de grupos que buscan trabajar colaborativamente, implícita o explícitamente, se establecen roles específicos” (p. 24), para que todos contribuyan de una manera equitativa en la realización de metas.

En las reuniones, los docentes trabajan de manera improvisada, adaptándose al desarrollo espontáneo de la junta. La interacción entre ellos se limita a permanecer sentados en los lugares que ocuparon desde el inicio de la sesión. No se emplean estrategias ni dinámicas colaborativas que permitan que la reunión sea más amena, animada e interactiva.

Sin embargo, si utilizarán estrategias, las dinámicas podrían ser productivas y gratificantes, como lo señala Ander-Egg (2006) “las técnicas grupales son un conjunto de medios y procedimientos que, utilizados en situaciones de grupo atienden simultáneamente a la productividad grupal y a la gratificación” (p.81).

La implementación de este taller en la escuela tendrá un impacto positivo en el contexto escolar. Al crear una cultura de trabajo colaborativo entre los docentes de educación básica, se favorecerá el diálogo, se fortalecerán los lazos con la comunidad educativa y se promoverá la participación y el intercambio de ideas. Además, se impulsará el trabajo colaborativo, el cual se ha posicionado como uno de los pilares de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que lo considera como:

una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida y que requiere aprender a comunicar necesidades, convivir, tomar decisiones, establecer acuerdos, lograr metas comunes; en fin, colaborar significa trabajar con otras personas a pesar de nuestras diferencias en ideas, valores, formas y estilos de vida (NEM, 2022, s/n).

Por último, las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son el espacio ideal para promover la colaboración, la comunicación, el diálogo y el trabajo en equipo. Estos elementos facilitan la resolución de problemas y la implementación de estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje. Además, al ser un espacio formal establecido por la Secretaría de Educación Pública, los CTE juegan un papel fundamental en los centros educativos de educación básica. Tal como señalan González, Garza y León (2017), los CTE son “espacios para el intercambio de ideas y la toma de decisiones respecto a la tarea pedagógica, de gestión y administrativa de la escuela” (s/n).

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Tlalpan 2021, 2024, (4 de octubre 2023), *Mapa de Colonias de la Alcaldía Tlalpan*. <https://www.tlalpan.cdmx.gob.mx/mapas-tlalpan/mapa-de-colonias-de-la-alcaldia-tlalpan/>
- Alcaldía Tlalpan 2021, 2024, (4 de octubre 2023), *Mapa de Colonias de la Alcaldía Tlalpan*. Alcaldía Tlalpan | Grande como su gente (cdmx.gob.mx)
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer España, S.A.
- José, A. y Ezequiel Ander- Egg (1999). Capítulo 1 Qué es el diagnóstico social.
- Ander-Egg, E. (1991). El taller una alternativa de renovación pedagógica. El magisterio del Río de Plata.
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente Psicología Escolar e Educacional, *Redalyc.org*, 23(187926). DOI: 10.1590/2175-35392019017926
- Báez, B., Conde, M., Correa, N., Cubero, R., Delval, J., Enesco, I., García, J., Herranz, P., Jiménez, J., Lacasa, P., Martín del Campo, B., Méndez, L., Moreno, C., Navarro, A., Núñez, M., Palacios, J., Pando, P., Pozo, J., Riviére, A., Rodrigo, M., Sarriá, E., Simón, M., Torres, E. y Triana, B. *Contexto y Desarrollo Social*. Editorial Síntesis, S.A.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Ley General de Educación* <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara, G., Rincón, S., López, D., Domínguez, E. y Catillo, A. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Como hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Grupo editorial siglo veintiuno.
- Castaño y Diagama. (2019). Prácticas de resistencia de los docentes en el terreno educativo, *Revista de Estudios y Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7 (2). <https://www.redalyc.org/journal/5523/552362576010/html/>

- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Castillo, L. (2023). La entrevista. *Biblioteca UDGVIRTUAL*.
http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/4062/1/T%C3%A9cnicas_diagn%C3%B3stico_Entrevista.pdf
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. (s/f). *El conversatorio. Un espacio de encuentro académico*.
<https://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/pagina-basica/Qu%C3%A9%20es%20un%20conversatorio.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019)
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Educacion.gob. (2021). Estudio de Caso con alcance descriptivo.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Anexo-Nro1-Estudio-de-Caso-con-alcance-descriptivo.pdf>
- Estrada, E. y Gallegos, N. (2020). Síndrome de burnout y variables sociodemográficas en los docentes peruanos. *Redalyc.org*, 39(6), pp. 714-720. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4404750>
- Fernández, F. (p. 229). Perspectiva constructivista del aprendizaje escolar
- García, A., Idrovo, A., Camacho, A. y Placencia, O. (2014). Síndrome de bornout en población mexicana: Una revisión sistemática. *Scielo*, 37(2), 159-176.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252014000200010
- García, A., Martínez, L. y Linares, E. (2017). Como Afecta El estrés del Docente, en el Desempeño Académico del Estudiante de UPIBI-IPN. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7).
<file:///C:/Users/rilue/Downloads/661-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2673-1-10-20170121.pdf>

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *El sondeo y su instrumento, la entrevista ¡Agudice el oído! En: Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gobierno de México. (2023). *Día de las y los maestros*. <https://www.gob.mx/conapo/articulos/dia-de-las-y-los-maestros-15-de-mayo?idiom=es#:~:text=La%20Encuesta%20Nacional%20de%20Ocupaci%C3%B3n,mujeres%20y%2030.1%25%20son%20hombres>.

Gobierno de la ciudad de México, Fondo mixto de promoción turística, (4 de octubre 2023), *Colonia Tlalpan*. <http://data.fmpt.cdmx.gob.mx/marca/conoce-cdmx-tlalpan.html>

Gobierno de México (27 de septiembre de 2023) *Directorio de escuelas*. https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/cct_lista.jsp?numeroderegistros_string=100&numero_pagina=1&nivel_cct=DPR&delegacion=023&turno_cct=null&TipoConsulta=0&busqueda=NULL

Gobierno de México. (27 de septiembre de 2023) *Tlalpan Municipio de la Ciudad de México*.

<https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/tlalpan#:~:text=Pir%C3%A1mide%20poblacional&text=La%20poblaci%C3%B3n%20total%20de%20Tlalpan,%25%20mujeres%20y%2047.8%25%20hombres>.

Gobierno de la Ciudad de México. Secretaría de Salud. (04 de octubre del 2023). *Unidades*. salud.cdmx.gob.mx

Gobierno de la Ciudad de México. Secretaría de Seguridad Pública. (04 de octubre del 2023). Secretaría. saca.cdmx.gob.mx

Gobierno de la Ciudad de México. SEDECO (4 de octubre de 2023). *Principales resultados del censo poblacional y vivienda 2020*. <https://www.sedeco.cdmx.gob.mx/storage/app/media/uploaded-files/resultados-del-censo-pob-y-viv-2020-1.pdf>

Gobierno de la ciudad de México, Fondo mixto de promoción turística, (4 de octubre 2023), *Colonia Tlalpan*.

- González, R., Garza, C. y León, M. (2017). *Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica*. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Hernández, E. y Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barrera para el cambio y la innovación en la colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512 <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Herrera, J. y Guevara, G. (2022). Diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista electrónica educare*, vol. 26, núm. 1, pp. 443-463. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Instituto Nacional de Estadística. (s/f). *Concepto seleccionado: Educación formal*. <https://www.ine.es/DEFIne/es/concepto.htm?c=5325>
- López, K. Huertas, A. y Flores, M. (2011). *Factores que Facilitan o Dificultan el Trabajo Colaborativo en la Escuela Preparatoria Oficial No. 111*. [tesis de Maestría en Educación con acentuación Media Superior]. Tecnológico de Monterrey EGE, Escuela de Graduados en la Educación. <http://hdl.handle.net/11285/570584>
- López I. y Best A. (2021). La orientación educativa en valores del educador en formación de nivel medio para desarrollar cualidades morales en los niños/as de la primera infancia. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 12(1), 173-184.
- Martínez, C. y Piedad, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

- Indeed España. (2023). ¿Qué es el trabajo colaborativo? Características y ventajas.
<https://es.indeed.com/orientacion-laboral/desarrollo-profesional/trabajo-cooperativo>
- Martínez, M. (1999). *La psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico*. Editorial trillas.
- Mejoredu. (2023). *Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes. Estudio exploratorio en educación básica y media superior*.
<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/condiciones-institucionales-y-trabajo-colaborativo-entre-docentes>
- México Social (2019). Maestros en México: educar en la desigualdad. *México Social. La cuestión social en México*. <https://www.mexicosocial.org/maestros-en-mexico-educar-en-la-desigualdad/>
- Nueva Escuela Mexicana. (2022).
<https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-recurso/31746/>
- Ovejero, A. (1997). Paulo Freire y la psicopsicopedagogía de la liberación. *Psicothema*, vol. 9, núm. 3., p.p. 671-688).
<https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2009). Otros modelos. Modelo educativo Constructivista. Asesoramiento educativo constructivista. *Orientación Educativa: fundamentos, teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. (pp. (97-113).
- Pulido, R., Chávez, H., Cortés, A., Rodríguez, H., Aviles, B., Aguilar, V. y Ramírez, L.M. (2024). *Memorias de las Conversatorios: 7 de febrero de 2024, 14 de febrero de 2024 y 16 de febrero de 2024*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Revelo, Collazos y Jiménez. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/ aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura. *Instituto Tecnológico Metropolitano*, 21(41), 115-134.

<https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/#:~:text=El%20trabajo%20colaborativo%2C%20en%20un,lograr%20las%20metas%20establecidas%20consensuadamente.>

Reyes Hidalgo y Rivera Diaz. (2024). Taller de educación socioemocional para favorecer la formación de los docentes de primaria [Tesis de licenciatura en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional].

Rogers, C. (1973). *Grupos de Encuentro*. Amorrortu/editores

Rodríguez, Ma. Luisa. (1995). *Orientación educativa*. Barcelona. Ceac

Rodríguez, L., Oramas, A. y Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: Estudio de Caso en Guanajuato, México.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382007000100002

Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, E., Becerril, M. y García P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores didácticas de las matemáticas. *Scielo. Educ. mat.* 28 (3), 9-29. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-80892016000300009&script=sci_arttext

Saavedra C. y Martínez D., Santore, M., Valles, I., Tollo, M., Malfé, R., Suaya, D., Caíno, M., Neufeld, M., González, H. y Bagnatí, A. (1999). El malestar docente. Primeras Jornadas Nacionales de Análisis y Propuestas de Acción. Ediciones Novedades Educativas.

Sánchez, M. (2024). El estrés docente, un grave problema para la enseñanza. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2007/01/15/estres-docente-grave-problema-ensenanza-2146/>

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Memoria documental. Curso Básico de Formación Continua de Maestros en Servicio. Secretaría de Educación Básica*.

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2998/1/images/cursobasico.pdf>

Secretaría de Educación Pública, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España y Cooperación Española (1997). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?: Elementos para el diagnóstico.*

Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM) orientaciones para padres y comunidad en general.*

Secretaría de Educación Pública. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad.*

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para educación preescolar, primaria y secundaria, aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana.*

Secretaría de Educación Pública (2020). Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de la Gestión Educativa. *Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana. Aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar.*

https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202003/202003-RSC-WnicW8XLDw-5Ficha03_ACdesdelagestinescolar.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios orientaciones pedagógicas.*

Secretaría de Educación Pública (2018). *¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)?* <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (s/f). *Ejes Articuladores del*

Currículo de la Educación. Basado en el documento “Plan de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria 2022” (SEP, 2022).

Stigliano, D. y Gentile (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: Comunidades de diálogo y encuentro*. Ediciones Novedades Educativas.

Todos los Municipios de México. (27 de septiembre de 2023). Municipios de México. <http://www.municipios.mx/distrito-federal/tlalpan/>

UNAM Glogal. (2024, 27 de agosto). Estrés laboral (OMS). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YpMSgCH8VQI>

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Ediciones Aljibe, S.L.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario del perfil docente

Propósito:

Identificar y analizar cuáles son los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo, la construcción del plan analítico y el eje articulador igual de género (identidad de género) en la Primaria Concepción Patiño Valdez calle Izamal 70, esto permite la posibilidad de identificar la cultura de trabajo y de colaboración de la institución y la comprensión de los efectos de ello en su práctica docente.

Por favor, realiza el siguiente cuestionario lo más sincero posible

1. ¿Cuál es su formación profesional?
 - A) Maestro normalista
 - B) Profesional técnico
 - C) Licenciatura en:
 - D) Posgrado en:
 - E) Otro
2. Mencione las actividades que realiza en su labor docente en las reuniones del Consejo Técnico para favorecer a la comunidad educativa:
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
 - e) _____
3. ¿Qué comisiones tiene asignadas dentro del centro escolar usted?

Marque con una X su respuesta.

4. ¿Cuáles de las siguientes actividades realiza con los demás docentes?
 - ___ Me reúno para la construcción del plan analítico
 - ___ Empleo de técnicas grupales
 - ___ Indicaciones claras y precisas
 - ___ Organización y utilización de recursos didácticos
 - ___ Fomento la sana convivencia entre los docentes
 - ___ Existe el dialogo sobre el tema de la identidad de género de los alumnos.

5. ¿Cuáles son las formas de uso del tiempo en las reuniones que se realizan en el centro educativo?

- ☐ Llego puntualmente a las reuniones que se realizan en el centro escolar
- ☐ Promuevo actividades para la integración del equipo de trabajo
- ☐ Comunico las necesidades que detecto en el contexto escolar
- ☐ Pongo atención cuando mis compañeros están hablando
- ☐ Promuevo un ambiente de colaboración
- ☐ Se promueve un ambiente de inclusión

6. Mencione que actividades realiza para que el plan analítico se desarrolle de una manera colaborativa:

A) Análisis socioeducativo integral mediante la aplicación de instrumentos_____

B) Análisis de la información recabada de los instrumentos por cada dimensión_____

C) Proceso deliberativo de Problematización (usando ejes articuladores como orientadores_____

D) Jerarquización y selección de las problemáticas a atender_____

E) Contextualización de los contenidos del Programa Sintético y campos formativos acordes a las problemáticas detectadas_____

F) Codiseño: Creación de contenidos y PDA necesarios en la comunidad y en las problemáticas detectadas_____

G) Estructuración y compilación del Programa Analítico de la Escuela en la hoja de ruta o el documento oficial institucional_____

H) Plano didáctico: Planificación por academias, Grupos o Grados tomando en cuenta el Programa Analítico de la Escuela _____

7. Marque con una X aquellas opciones sobre uso de lenguaje con las que se siente identificado/a

- ☐ Mi lenguaje es sencillo, preciso y claro
- ☐ Uso adecuadamente el lenguaje escrito
- ☐ Suelo moderar el volumen de mi voz adecuadamente
- ☐ Se habla sobre el reconocimiento de la identidad de los estudiantes

8. ¿Cómo motiva a sus compañeros para que se involucren de una manera colaborativa en la construcción del plan analítico?

9. Marque con una X las actitudes con las que se siente o se ha sentido identificado/a

- ☐ Me preocupo por establecer en las reuniones de trabajo un ambiente de empatía y respeto
- ☐ Soy paciente y tolerante
- ☐ Fomento la participación de todos
- ☐ Integro en el plan analítico el tema de la identidad de género.

10. ¿Por qué motivos decidió ser profesor o profesora?

- Sociales _____
- Culturales _____
- Políticos _____
- Económicos _____
- Otros _____

11. ¿Tiene algún empleo adicional? _____

12. ¿Cada cuánto tiempo suele tomar cursos de actualización o capacitación?

- A) Por lo menos una vez al año
- B) De dos a tres veces por año
- C) Mas de tres veces al año
- D) Menos de una vez al año

13. ¿Informa en las reuniones de trabajo la situación académica y conductual de sus alumnos?

14. ¿Cómo cree usted que lo o la perciben sus compañeros en términos generales?

15. Marque con número de menor a mayor, las que considere las cinco principales causas para que sus compañeros docentes se resistan a trabajar de una manera colaborativa tanto en la construcción del plan analítico como en otras actividades que se realizan en el contexto escolar. Seleccione de acuerdo su criterio, en orden de importancia.

16. ¿Qué fallas tiene la educación nacional, según su criterio? ¿Cómo las mejoraría?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 2

Guía de entrevista docente

Fecha: _____ Hora: _____ Escuela: _____

Datos del entrevistado

Nombre: _____

Años de servicio: _____

Horas frente a grupo: _____

Número de escuelas donde trabaja: _____

Propósito:

Identificar y analizar cuáles son los factores que facilitan o dificultan el trabajo colaborativo en la Primara Concepción Patiño Valdez calle Izamal 70. esto permite la posibilidad de identificar la cultura de trabajo y de colaboración de la institución y la comprensión de los efectos de ello en su práctica docente.

Preguntas

1. Se considera a sí mismo un profesor colaborativo SI () NO () ¿en que colabora usted?

¿Por qué?

2. ¿Cómo define usted ese rol?

3. ¿Promueve usted el trabajo colaborativo con sus compañeros? Si () No () ¿Cómo lo realiza?

4. ¿Describe los tipos de intercambios que existen entre los profesores al realizar el plan analítico?

5. ¿En la detección de necesidades, en el entorno escolar, toman decisiones juntos? Si () No (). Describa cuales.

6. ¿planean juntos? Si () No ()

7. ¿Puede citar algún ejemplo reciente de la manera en que colaboró en la escuela y con los compañeros?

8. ¿Le agrada trabajar colaborativamente con sus compañeros en la elaboración del plan analítico? Si () No (). ¿Por qué?

9. ¿Cómo se siente al estar con sus compañeros en espacios de colaboración?

10. ¿Existen las condiciones necesarias en su escuela para planear un trabajo más cercano entre docentes? Si () No (). ¿Por qué?

11. ¿el individualismo forma parte de la cultura del profesorado? Si () No ()

12. ¿De qué manera la dirección estimula la colaboración entre profesores? ¿Podría señalar algunos ejemplos?

13. ¿Cuáles son las ventajas que ve al realizar el plan analítico de una manera colaborativa?

14. ¿Cómo aborda con sus estudiantes el tema de identidad de género?

15. ¿Cuenta con las herramientas necesarias para abordar el tema de identidad de género? Si () No () ¿Cuáles?

16. ¿Considera necesario abordar en sus planes y programas el eje articulador equidad de género, tomando en cuenta el tema de identidad de género? Si () No () ¿Por qué?

17. ¿Considera que los padres de familia son una barrera al abordar el tema de identidad de género con sus alumnos? Si () No () ¿Por qué?

18. ¿En los consejos técnicos se aborda el tema de la importancia de trabajar la identidad de género con sus alumnos? Si () No () ¿Cuál podría ser el motivo del porque si o no ?

Anexo 3

Guion de observación para docentes en el contexto escolar interno

Nombre del observador: _____

Fecha de observación: _____

Escuela: _____

Ubicación: _____

Propósito: Conocer cómo se desarrolla el docente en el trabajo colaborativo, la elaboración del plan analítico y el eje articulador igualdad de género (identidad de género).

INSTRUCCIONES: Marcar según el indicador que se observe en la práctica del docente.

CAMPO	INDICADOR	EVIDENCIA	REALIZO	TIEMPO DE REALIZACIÓN	
				INICIO	FINAL
Trabajo colaborativo	Existe una buena comunicación y dialogo.	El dialogo se mantiene tranquilo y sin gritos			
	Se analizan las necesidades identificadas en el contexto escolar.	Se desglosan y se describen con claridad.			
	Se comprenden las necesidades identificadas en el contexto escolar.	Los profesores elaboran argumentos utilizando datos, evidencias o ejemplos.			
	Al tomar decisiones las toma uno solo o es en conjunto	Se recogen las opiniones y se decide en conjunto			
	¿Al terminar la reunión establecen acuerdos y metas en común?	Hay un relator que se encarga de registrar y presentar los acuerdos al finalizar la sesión			
	¿Hay habilidades de socialización en el intercambio de ideas y acciones?	Hay empatía, escucha activa y comunicación clara.			
	¿Unen esfuerzos para la delimitación de metas?	Trabajan juntos para lograr metas.			
	¿Existen reglas y roles en las reuniones?	Hay una buena organización y funcionamiento de la reunión.			

CAMPO	INDICADOR	EVIDENCIA	REALIZO	TIEMPO DE REALIZACIÓN	
				INICIO	FINAL
Plan analítico	Organizan el trabajo en la escuela y en el aula con base en las necesidades de los alumnos	Cada docente realizó un diagnóstico para identificar las necesidades de los estudiantes, familia y comunidad.			
	Hay una buena convivencia al realizar el plan analítico	Hay tolerancia y respeto			
	¿Aplican los componentes curriculares como campos formativos y ejes articuladores?	Los docentes utilizan los libros de texto para realizar el plan analítico.			
	El plan analítico reconoce situaciones, problemas o acontecimientos que suceden en la cotidianidad	Después de la reunión, se modificaron aspectos del plan analítico			
	¿Existe intercambio de opiniones de información y conocimientos en las reuniones?	Los docentes aportan y comparten información			
CAMPO	INDICADOR	EVIDENCIA	REALIZO	TIEMPO DE REALIZACIÓN	
				INICIO	FINAL
Eje articulador Igualdad de género (Identidad de género)	Se le da la importancia de enseñar los temas sobre el tipo de identidad de los estudiantes	Hay dialogo sobre la identidad de genero			
	Al realizar el plan analítico, los docentes buscan aspectos teóricos sobre la formación de la identidad de los sujetos.	Hay aportaciones e ideas sobre el tema			
	Desarrollan habilidades, destrezas y herramientas pedagógicas, que faciliten la enseñanza y construcción de la identidad de los sujetos.	Se presentan herramientas que aportan a la enseñanza y construcción de la identidad de género.			

Anexo 4

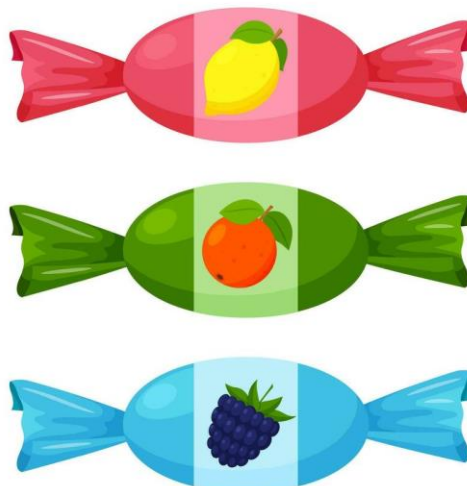
Los dulces

Objetivo:

Integración de equipos

Materiales:

Bolsa de caramelos con característica distintiva según el número de equipos que queremos crear, por ejemplo: caramelos de envoltura roja, azul, verde o sabor menta, fresa, limón entre otros.



Desarrollo:

1. El coordinador de la reunión introduce la cantidad de caramelos dependiendo los equipos que quiera formar. En este caso como son diez docentes, si quiere formar equipos de tres integrantes cada equipo, deberá meter tres caramelos de limón, tres de menta y cuatro de naranja.
2. Pide a cada docente que saque uno y no se lo coma aún, hasta que todos tengan su caramelo.
3. Una vez que todos hayan tomado su caramelo entonces sí podrán comérselo
4. Cada docente identificará rápidamente a qué equipo pertenece, debido al sabor o color del caramelo y se agrupan.

Tomado de Educalink (2021). <https://www.educalinkapp.com/blog/dinamicas-divertidas-para-crear-equipos/>

Anexo 5

Animales en acción

Objetivo:

Formar equipos

Material:

Papelitos con el nombre de animales



Desarrollo:

1. Se escriben nombres de animales, dependiendo los equipos que quieran formar. Por ejemplo, si se quieren formar equipos de dos serían: 2 gatos, 2 perros, 2 vacas, etc.
2. Cada participante toma un papel y actúa o imita el sonido del animal hasta encontrar a los otros de su especie.
3. Cuando encuentren a sus compañeros (por ejemplo, los 2 perros), habrán formado sus equipos.

Tomado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zTcnicasparaintegrarequipos.pdf>

Anexo 6

Vamos al cine

Objetivo:

Formar equipos

Material:

Nombres de películas, papel, pluma, bolsa o caja



Desarrollo:

1. Se colocarán en una bolsa o caja papeles con el nombre de películas y de sus actores principales, en cantidad suficiente para formar los equipos necesarios.
2. Cada docente tomará un papel al azar.
3. Los grupos se formarán uniendo a quienes tengan el nombre de la película con quienes tengan los nombres de sus actores principales. Por ejemplo: “Mujer bonita” se unirá con “Julia Roberts” y “Ricard Gere”.

Tomado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zTcnicasparaintegrarequipos.pdf>

Anexo 7

Los refranes

Objetivo:

Formar equipos

Material:

Refranes, papel, pluma, bolsa o caja

Desarrollo:



1. Escribir en papeles, dividiéndolos según la cantidad de equipos y participantes que se desee formar. Por ejemplo:
 - Equipos de 2 personas: “Más vale tare” / “que nunca”
 - Equipos de 3 personas: “Más vale paso” / “que dure...” / “...y no trote que canse”.
2. Cada docente tomará al azar un papel.
3. Los participantes deberán buscar a quienes tengan las otras partes del refrán para completar la frase y formar equipos.

	Lista de refranes
1	“Genio y figura, hasta la sepultura”
2	“Al mal tiempo, buena cara”
3	“Donde menos se piensa, salta la liebre”
4	“No por mucho madrugar, amanece más temprano
5	“A caballo regalado no se le mira el diente”
6	“Sarna con gusto, no pica”
7	“No dejes para mañana, lo que puedas hacer hoy”
8	“El que mucho abarco, poco aprieta”
9	“Cuando el río suena, agua lleva”
10	“Cría cuervos y te sacaran los ojos”

Tomado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zTcnicasparaintegrarequipos.pdf>

Anexo 8

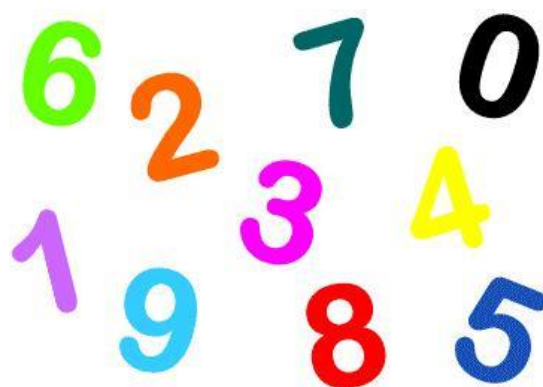
Los números

Objetivo:

Integración de equipos

Material:

10 hojas o cartones con los números del 0 al 9



Desarrollo:

1. El coordinador distribuirá al azar las hojas o cartones a los docentes.
2. A continuación, mencionará los números 623, 347 y 1089 (también se pueden formar otros números según lo desee).
3. Los docentes deberán colocarse en orden, mostrando los carteles de manera visible, para formar los números indicados.

Tomado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zTcnicasparaintegrarequipos.pdf>

Anexo 9

Juntemos nuestras sillas

Objetivo:

Formar grupos de trabajo

Materiales:

Sillas, dibujos y cinta adhesiva (Diurex)



Desarrollo:

1. Se colocará un dibujo debajo del asiento de cada silla. Según la cantidad de equipos deseados, se utilizarán dibujos repetidos para identificar a los integrantes de cada equipo.
2. Cada participante buscará a quienes tengan el mismo dibujo y, llevando su silla, se reunirán para formar su equipo.

Tomado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zTcnicasparaintegrarequipos.pdf>

Anexo 10

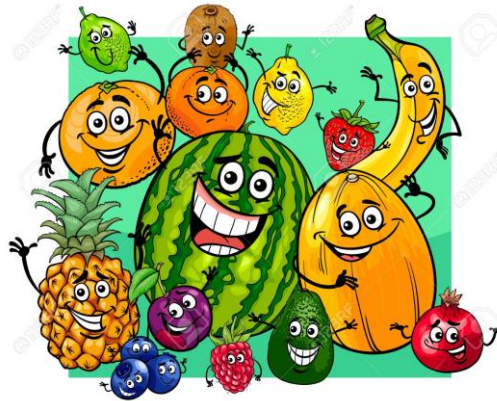
Canasta revuelta

Objetivo:

Integración de equipos

Material:

Papeles con nombres de frutas
y cinta adhesiva (Diurex)



Desarrollo:

1. Todos los participantes se sentarán en círculo con sus respectivas sillas, mientras que el coordinador permanecerá de pie en el centro.
2. Cuando el coordinador diga **“canasta revuelta de...”** mencionará nombres de frutas (que pueden repetirse)
3. Los participantes deberán organizarse rápidamente para formar un equipo con las frutas mencionadas.
4. El primer equipo se formará con las personas que lleguen primero y cumplan con las frutas solicitadas. Este proceso se repetirá hasta integrar todos los equipos.

Ejemplo: Canasta revuelta de 2 naranjas y una piña (el equipo quedará formado por tres personas).

Recomendaciones: Una vez que se forme un equipo, los participantes restantes deberán cambiar de lugar antes de que el coordinador anuncie la siguiente combinación.

Tomado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zTcnicasparaintegrarequipos.pdf>

Anexo 11

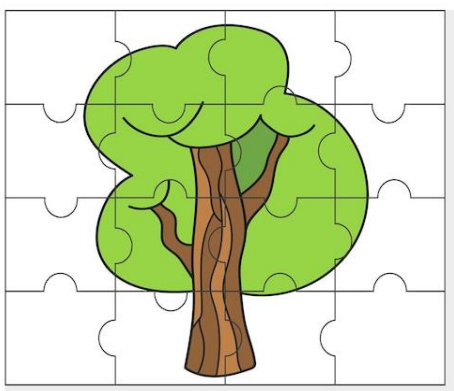
Rompecabezas

Objetivo:

Integrar equipos

Material:

Dibujos sencillos (casa, sol, árbol, etc.), escritorio.



Desarrollo:

1. Se prepararán dibujos simples y cortarlos en tantas piezas como integrantes se desee en cada equipo.
2. Las piezas se colocarán mezcladas y boca abajo sobre un escritorio.
3. Cada participante tomará una pieza y buscará a las personas que ténganlas piezas complementarias para completar el dibujo.
4. Una vez formado el rompecabezas el equipo quedará integrado.

Tomado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zTcnicasparaintegrarequipos.pdf>