UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS
ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN DOCENTES DE PRIMARIA MEDIANTE LA GESTIÓN ESCOLAR

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

RUBÍ CORONADO GÓMEZ

Director de Tesis: MAESTRA ESMERALDA MENDOZA GARFIAS

CDMX ABRIL 2025

Educación
Secretaría de Educación Pública

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad UPN 095,
Azcapotzalco, CDMX
Comisión de titulación

Ciudad de México, a marzo 14 de 2025

DICTAMEN APROBATORIO

Lic. Roberto Carlos Martínez Medina
Encargado de Servicios Escolares de la
Universidad Pedagógica Nacional
Presente:

En relación con la tesis de Maestría en Educación Básica, con Especialidad en Gestión educativa y procesos organizacionales en educación básica: ***Fortalecimiento del trabajo colegiado en docentes de primaria mediante la gestión escolar,*** que presenta Rubí Coronado Gómez, a propuesta del Mtra. Esmeralda Mendoza Garfias los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dra. Angélica Irene Hernández González

Secretaria: Mtra. Esmeralda Mendoza Garfias

Vocal: Mtro. Felipe Bonilla Castillo

Por lo anterior, se dictamina favorablemente y se le autoriza a presentar su examen de grado.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

S.E.P.
UNIDAD 095
CDMX AZCAPOTZALCO

MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

MBGH/AGP/akgf

2025 Año de La Mujer Indígena

AGRADECIMIENTOS

A Dios por acogerme en sus brazos en todo momento y en todo lugar.

A Renata: mi impulso para ser mejor cada día, mi compañera de vida y mi más grande orgullo.

A Israel, mi madre y mis hermanos, por su amor incondicional y por creer en mí desde el primer día.

A mis compañeros, por las risas, el estudio, las conversaciones motivantes y todos los momentos vividos juntos.

A la maestra Esmeralda Mendoza Garfias quien dirigió con su conocimiento y dedicación esta tesis.

Al maestro Felipe Bonilla Castillo por amenas horas de catedra en las aulas, por compartir su conocimiento y experiencia en la lectura y guía de esta tesis.

A la Dra. Angelica Irene Hernández González, cuyo conocimiento experto y consejo crítico han sido insustituibles. Su confianza en mi capacidad y su ayuda oportuna han sido los pilares de este trabajo.

A todos aquellos que han sido una parte integral de mi camino académico y personal.

RESUMEN

FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN DOCENTES DE PRIMARIA MEDIANTE LA GESTIÓN ESCOLAR

Entendiendo por trabajo colegiado a la integración de espacios, por materias o áreas de enseñanza, en los cuales los docentes intercambian conocimientos, experiencias y problemáticas que enfrentan en la vida académica, además de analizar, proponer y crear colectivamente productos en beneficio de la actividad docente y el aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con lo anterior la intención de realizar este trabajo es Implementar un plan desde la gestión escolar para desarrollar habilidades en los docentes que fortalezca el trabajo colegiado en una escuela primaria.

La investigación se guía por una pregunta central orientada a comprender cómo puede la gestión escolar fortalecer el trabajo colegiado entre docentes, analiza los desafíos y oportunidades que enfrentan las escuelas primarias en México para consolidar prácticas colaborativas entre docentes, especialmente en un contexto de cambios normativos y reformas educativas como la Nueva Escuela Mexicana. En este marco, se establecen objetivos específicos orientados a identificar factores clave y proponer estrategias viables de intervención a partir de una revisión teórica amplia, se abordan conceptos clave como la gestión escolar, el liderazgo compartido, la gestión del cambio, y la relevancia de las habilidades blandas en la construcción de comunidades profesionales. Se distingue entre trabajo colaborativo y colegiado, subrayando que este último implica una práctica institucionalizada, reflexiva y orientada a la mejora continua.

A partir de los hallazgos, se diseñaron e implementaron estrategias de intervención dirigidas a fortalecer el liderazgo del director escolar y fomentar una cultura de corresponsabilidad docente. Los resultados revelan impactos positivos en el clima organizacional y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que demuestra que el trabajo colegiado, bien orientado desde la gestión escolar, puede generar transformaciones significativas en la práctica educativa.

La tesis concluye que una gestión escolar centrada en el liderazgo escolar y en la promoción del trabajo colegiado constituye una vía eficaz para mejorar la calidad educativa. Asimismo, destaca la necesidad de políticas públicas y programas de formación continua que integren el trabajo colegiado como un eje estratégico de la mejora escolar.

No de palabras 347

FIRMA

Rubi Coronado Gómez

PALABRAS CLAVE

Trabajo colegiado, Gestión escolar, Liderazgo, Habilidades blandas.

COMO REFERENCIAR ESTE DOCUMENTO

Coronado Gómez, Rubi (2025). Fortalecimiento del trabajo colegiado en docentes de primaria mediante la gestión escolar. [Tesis de Maestría] Universidad Pedagógica Nacional.

ÍNDICE

PRÓLOGO: ¿POR QUÉ SOY DOCENTE? 8

INTRODUCCIÓN: CONSTRUYENDO PUENTES: LA GESTIÓN ESCOLAR COMO CLAVE PARA FORTALECER EL TRABAJO COLEGIADO DOCENTE 16

CAPÍTULO I. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 18

JUSTIFICACIÓN 18

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 19

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 21

SUPUESTO 22

OBJETIVO GENERAL 23

OBJETIVOS ESPECÍFICOS 23

ESTADO DEL ARTE 23

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL TRABAJO COLEGIADO Y LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA 26

La Gestión Escolar 26

Manejo de dirección 30

Gestión compartida del cambio (GCC) 32

Manejo del liderazgo en la Gestión Escolar 33

El manejo del Marco Normativo del Sistema Educativo 37

La calidad educativa como meta de todo sistema educativo 39

La gestión pedagógica de los directores 41

Formación continua 42

Trabajo Colegiado 44

¿Qué es el trabajo colegiado? 45

Trabajo Colaborativo 48

Diferencias entre trabajo colegiado y trabajo colaborativo 51

¿Por qué conviene el trabajo colegiado en la escuela primaria? 53

Habilidades blandas como factor de mejora de la gestión escolar y el trabajo colegiado 55

Las habilidades blandas 57

Las habilidades blandas en el trabajo colegiado en la escuela primaria 59

Las habilidades blandas, su relación con las inteligencias múltiples y el aprendizaje 61

CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL 63

El trabajo Colegiado, una mirada internacional 63

La Política Educativa en América Latina y el Caribe 66

La OCDE y el estudio TALIS 70

El director como líder pedagógico desde la política educativa en América Latina 75

Trabajo Colegiado En Educación Básica En México 76

Un poco de historia en el trabajo colegiado en México 77

El trabajo colegiado en la Nueva Escuela Mexicana 82

CAPÍTULO IV: ENFOQUES Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA ...85

Paradigma 85

Enfoque 86

Método 87

Contexto Escolar 88

Informantes Clave 96

Técnicas e instrumentos 97

Informe del diagnóstico 99

CAPÍTULO V. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TRABAJOCOLEGIADO EN LA GESTIÓN ESCOLAR 111

Antecedentes 111

Estrategias de intervención 113

Plan de intervención 117

CAPÍTULO VI. IMPACTO Y HALLAZGOS: RESULTADOS DEL FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA 129

Informe de intervención 129

Conclusiones de intervención 136

Conclusiones generales 138

Fuentes de consulta 142

Anexos 150

PRÓLOGO ¿POR QUÉ SOY DOCENTE?

Comenzaré por platicar que soy docente por accidente, así es, nunca imagine ser como coloquialmente nos llaman maestra, en mi familia no existe ningún maestro aparte de mí.

La historia comienza así, la mayoría de las personas desde niños deseamos o tenemos la ilusión de ser algo o alguien en un futuro y graciosamente decimos cuando sea grande quiero ser… y digo graciosamente porque nos inspiramos en la televisión, en nuestro contexto o simplemente en lo que nuestra imaginación puede crear; en mi caso cuando era niña jugaba a ser médico, maestra, dentista y hasta mamá, pasaba largas horas a veces sola y en otras con primos o con amigos jugando a ser hasta pirata.

Cuando era pequeña, no recuerdo la edad tal vez 7 u 8 años no sabía que profesión estudiar pues dentro de mi familia cercana solo había una tía enfermera que no ejercía por ser mamá y otra que era contadora la cual trabajaba mucho, por lo tanto, cercanamente no tenía como a quien idealizar o por quien ser influenciada, solo deseaba estudiar en una universidad y ser licenciada.

Con el paso de los años mis intereses fueron cambiado una y otra vez y cuando estaba en la secundaria, recuerdo que tenía una amiga la cual sus familiares se dedicaban a la política y entonces yo quería ser abogada y con esa ilusión elegí pertenecer a la UNAM ya que según yo los mejores licenciados eran egresados de esta institución, yo no sabía ni de que trataba la carrera solo que yo quería ser abogada, así que por cuestiones económicas solo realice examen para ingreso a la UNAM ya que en ese momento se pagaba por cada examen de ingreso, es decir si querías ingresar al Politécnico, Bachilleres etc. cada institución sacaba su convocatoria.

Ingrese al nivel medio superior a la UNAM mi primer sueño estaba cumplido, durante la estancia en el CCH que es donde realice los estudios de este nivel, me llamaban la atención tres careras: medicina, odontología y administración de empresa, las dos primeras me dijeron que eran muy caras y pues mi situación económica no era buena así que deserte de ambas, así que escogí estudiar una carrera técnica ahí en el CCH Administración de empresas, en donde un maestro rompió mis ilusiones con un comentario ¨Las mujercitas que quieran ser mamás esta carrera no es para ustedes ya que demanda tiempo y dedicación esta carrera no es para mujeres¨, y aquí me desilusioné ya que yo quede huérfana de padre a los 4 años y mi mamá tuvo que trabajar todo el tiempo, así que mi infancia estuve a cargo de tías, amistades hasta terminar sola y pues eso no estuvo muy padre entonces pues yo si quería en ese momento formar una familia tradicional, así que, deserte de esa opción.

Estaba en el quinto semestre del nivel medio superior y aun no sabía que quería estudiar, recuerdo que en este semestre se realizaba un estudio psicopedagógico para orientar a los estudiantes perdidos como yo, con la finalidad de identificar sus aptitudes para poder elegir una carrera profesional, así que procedí a realizar dicha evaluación en donde el resultado fue que tenía habilidades para estudiar la carrera de pedagogía; en ese momento yo no sabía en qué consistía, así que, me di a la tarea de investigar un poquito acerca de esta, encontrando que, un pedagogo era maestro de los maestros, pero eso no me significaba nada.

Aún con este referente no me quedaba como muy claro que era la pedagogía y menos en que podía trabajar en un futuro lo cual en ese momento era mi mayor interés, por lo tanto, traté de investigar el campo laboral, en donde encontré que un pedagogo podía desenvolverse en el área de recursos humanos en la selección de personal, en el área de capacitación y también podía trabajar como docente y fue aquí cuando tomé la decisión de ser pedagoga.

Estudié la licenciatura en pedagogía en la facultad de estudios profesionales Acatlán de la UNAM, cuando terminé la carrera por ahí del 2002 con la ilusión de trabajar en el área de recursos humanos en una empresa, para lo cual como no contaba con la experiencia, ya que era recién egresada y no estaba titulada, no me fue fácil incursionarme en ese ámbito laboral; y aquí la respuesta al porque soy docente por accidente o tal vez por azares del destino.

Un buen día me invitaron a trabajar como docente de primaria en una escuela particular en el Estado de México y como tenía la necesidad económica acepte y así que al siguiente día quede en verme con una compañera de servicio social a las 7:30 de la mañana en la esquina de la escuela que sería mi primer experiencia como maestra frente a grupo, a las 7:50 de la mañana ya estaba en entrevista con la dueña del colegio y a las 8:10 yo estaba en un aula frente a 25 pequeños pre adolescentes entre 10 y 11 años cursando el quinto grado de primaria, lo cual fue toda una aventura a mis 22 años y sin una mínima idea de que haría ahí.

Cuando llegué por primera vez a esa aula honestamente no sabía ni siquiera que iba a hacer ya que como yo era pedagoga desconocía un plan y programas de estudio de primaria, las asignaturas que se impartían y sobre todo la metodología de enseñanza con la cual iba a transmitir esos conocimientos a los alumnos, fue bastante divertido, confieso que durante el primer año de mi práctica profesional fui un caos pues yo jugaba a ser maestra, con el paso de los años fui aprendiendo, con el día a día y por supuesto con la guía de otras maestras con mucha experiencia, también reconozco que hice cosas que tal vez nunca debí haber hecho como dar respuestas de libros, como no tener una planeación elaborada y por lo tanto improvisar dentro del aula y así pasaron mis primeros años de servicio como docente.

Posteriormente entré a trabajar a otra escuela, una escuela muy grande colegios La Salle en donde estuve cerca de 12 años trabajando como docente frente a grupo, aquí es en donde me enamoré de ser maestra, en donde descubrí mi vocación ya

que aquí despertó mi interés por la educación ya no la veía como un empleo sino como una aportación a la humanidad, al ayudar a pequeños a formarse como personas, tal vez porque aquí es en donde realmente me empiezan a dar una capacitación personalizada para poder ser docente, recuerdo que existía dentro de esta escuela un departamento de usos y costumbres en donde había una persona encargada de enseñarte como se trabajaba en esa escuela, desde como calificar un cuaderno, como trabajar con los niños valores, algunas estrategias o técnicas supuestamente para el dominio de la conducta de los chicos y también existía un subdirector académico o primer maestro; esta persona trabajó conmigo muy de cerca enseñándome puntos fundamentales o claves de los planes y programas de estudios vigentes en ese momento, me enseñó a realizar una planeación para ese nivel ya que en la carrera, a mí me enseñaron a planea, pero el tipo de planeación que a mí me enseñaron a elaborar era completamente distinta a la estructura y el modelo de planeación que se llevaba a cabo en estas instituciones educativas de nivel básico, entonces pues aquí pasé algunos años aprendiendo con el ensayo y el error y así se fue convirtiendo mi práctica cada vez un poquito menos errónea y así fueron mis primeros años de docencia.

Después dejé de trabajar en el sistema privado por las características que este conllevaban o un tiempo extremo de trabajo, un salario muy bajo y una incertidumbre laboral año con año en la cual pues estabas pensando en si te contrataban o no, un buen día empieza a haber rol de directivos en esta escuela y entonces no empato con el carácter de uno de estos directores y pues decido renunciar a esta institución y para esto recuerdo que en ese momento estaba en trámites de mi titulación, ya que, cabe mencionar que tardé muchísimos años en titularme pues al ingresar a trabajar no le dedique el tiempo necesario a esta acción, pasé por diferentes métodos para titularme como la titulación por desempeño profesional, la titulación por tesis, titulación por servicio profesional, servicio social con opción a titulación; de las cuales pues al no empatar los horarios con mis asesores la falta de constancia y seguimiento en muchas ocasiones, entonces todos estos se vinieron abajo y un buen día cuando ya las exigencias en esta institución en laboraba eran muy fuertes y con el ultimátum de te titulas o ya no tienes trabajo, me voy nuevamente a la

universidad en dónde encuentro un diplomado con opción de titulación en el área de innovación educativa decido cursarlo y favorablemente lo concluyó y así es como obtuve el título de licenciatura en pedagogía.

Unos meses después de que renuncié a colegios La Salle ingresé al sistema educativo público en la Secretaría de Educación Pública en donde firmemente creo que fue mi momento porque en muy poco tiempo avancé de manera profesional, logré poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante los 12 años que permanecí en colegios La Salle, lo cual pues me dio herramientas muy importantes, para este momento cabe mencionar que me llamaba mucho la atención guiar a mis compañeras ya que ellas también me buscaban mucho para preguntarme cosas acerca de su trabajo, aquí es en donde me nace el deseo de ser directora.

Al ingresar al sistema público puedo percatarme que existe una gran diferencia en el ámbito público y en el ámbito privado puesto que en el ámbito privado puedo constatar que invierten de manera económica a la formación de los docentes con constantes capacitaciones, actualizaciones, manejo de recursos didácticos distintos con la intención de brindar un servicio que si no de calidad, un servicio en el que exista algo distinto que de herramientas diferentes a los niños, es decir un plus distinto a las escuelas públicas.

Así pues llegue a obtener una certeza laboral por así decirlo ya que cuando tienes base es un contrato sin término y por ello me refiero a que yo llegue en el momento adecuado, yo ingresé con un contrato provisional en el mes de mayo del 2013 y casualmente en ese momento estaba muy fuerte la reforma educativa del 2011 en ese momento los docentes ingresaban al sistema público con una evaluación, así que en mayo de ese mismo año a unos días después de haber ingresado al sistema público como interina sale la última convocatoria de alianza en donde aplique la evaluación con resultados satisfactorios y resultó beneficiada para ser basificada,

ingreso a una escuela en donde conocí a gente que me ayudó guiándome en cómo podía dejar de ser docente frente a grupo dentro de la Secretaría de educación pública ya que como antes mencioné que si bien me encantó dar clases a pesar de que no era mi proyecto de vida pues me llamaba más la atención los puestos de coordinación, de dirección y liderazgo.

En esta escuela la directora que tenía me adjunta a la dirección como subdirector académico en donde estuve muy poquito tiempo ya que esta directora me recomienda en la zona escolar a la que pertenecíamos, y entonces llegué a prestar mis servicios en una zona escolar en donde al trabajar de la mano con la supervisora, visitando escuelas, voy aprendiendo de esos directores que tenían muchísimos años de experiencia y la supervisora va compartiendo su conocimiento conmigo, y es así cómo me surge el interés por querer ser directora de una escuela primaria.

En el 2017 participé en el concurso para ser directivo en el cual el resultado es favorable así que en enero del 2018 me estrené en la función directiva en una escuela de jornada regular, aquí pasó los dos primeros años como directivo, para posteriormente en el 2020 cambiarme a una escuela de jornada ampliada en donde han transcurrido los últimos tres años de mi práctica como directora y la cual confieso que durante mis años de servicio ha sido la que más he disfrutado, la que más me gusta y la que me ha dejado más satisfacciones, amo ese trabajo de gestión, de coordinar y acompañar a un grupo de profesores, liderar a un grupo de padres de familia y sobre todo la interacción con los niños es genial.

Confieso que es un tanto difícil trabajar con tantas ideologías diferentes, sin embargo, creo que cuento con muchas habilidades de comunicación, de liderazgo con las cuales he logrado convencer aquellas personas que han formado parte de esa comunidad educativa en donde a pesar de tener solo un par de meses en este plantel, cuando llega la pandemia los resultados fueron bastante buenos ya que el

poder trabajar a distancia o a control remoto esta institución educativa fue un gran reto.

Al ser directora ya de una escuela, me surge esa necesidad de profesionalizarme, como actor de la educación pues me van surgiendo dudas acerca de este ámbito educativo, además de que una de mis metas es dar clases a nivel medio superior o a nivel superior y pues para ello es necesario prepararme, ampliar mi conocimiento, mi visión del sistema educativo y tener elementos y fundamentos para poder interactuar con personas que se dediquen a la educación y poder transmitir conocimientos a más personas.

Es así como busque opciones para estudiar una maestría, curse fallidamente uno o dos trimestres de maestría en pedagogía y otra en gestión educativa pero no me gustó pues ambas tenían la modalidad en línea y no eran en alguna universidad con carácter riguroso o reconocidas, hasta que encontré la Maestría en Educación Básica y me llamó la atención de la especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en educación Básica pues yo creía que la gestión la ejercían únicamente los directivos, lo cual ahora en la maestría aprendí que no es así pues comprendo que la gestión se genera en diversos niveles de concreción, la ejercen diversos actores educativos y en cada uno se realiza algo distinto.

Para mí la gestión va más allá de dirigir o de administrar un centro educativo, tiene la intención de movilizar a los actores educativos, es la forma de organizar, de relacionarnos o pautamos con los demás.

Estando en la maestría he analizado muchos factores de la educación que me llevan a la reflexión de lo que sucede en los planteles, porque no se logran alcanzar las metas y me surge la idea de que como directora de una escuela puedo aportar algo a mi comunidad educativa, aquí nace la inquietud de lograr que el grupo de maestros a mi cargo logren trabajar en conjunto, de manera colaborativa persiguiendo todos el mismo objetivo, uniendo sus habilidades para lograr incidir en el aprendizaje de

los alumnos, pero no de manera aislada sino toda la escuela al mismo ritmo y logrando alcanzar el perfil de egreso deseado.

Como docente del sistema básico me siento capaz de poder generar cambios en la visión de mis compañeros en cuanto a la educación, transmitir ese deseo de profesionalización y de servicio a nuestros estudiantes.

En un futuro a corto plazo quisiera incursionar en el sistema medio superior o en el superior y en algún momento tal vez dedicarme a la investigación educativa, conforme han pasado los años de servicio he tenido diferentes expectativas y hoy por hoy me encuentro preparándome para obtener un grado académico más, la maestría la cual me ha dado un bagaje de conocimientos, sustentos teóricos, reflexivos en cuanto a todo lo referente a la educación pero sobre todo me ha despertado el deseo por seguir aprendiendo y compartiendo con los que me rodean y con suerte poder modificar su perspectiva acerca de la importancia de la educación para nuestra sociedad y el papel que desempeñamos como docentes.

Sin duda el ser docente es mi vocación ya que hoy me siento satisfecha con lo que hago, pero con sed de seguir tocando y transformando vidas.

INTRODUCCIÓN

CONSTRUYENDO PUENTES: LA GESTIÓN ESCOLAR COMO CLAVE PARA FORTALECER EL TRABAJO COLEGIADO DOCENTE.

La presente investigación surge durante el proceso de mi formación en la Maestría en Educación Básica, en donde a partir de la lectura y análisis de diversas fuentes que me permitieron analizar la contextualización de la política educativa nacional e internacional, la práctica docente en el trabajo colegiado, así como la función mediadora como directivo y la gestión educativa que me permite acercar a la reflexión de la problemática encontrada en la Escuela Primaria Tierra y Libertad en donde parto del supuesto de que los docentes trabajan de manera aislada y por lo tanto se muestra bajo rendimiento en el aprendizaje de los alumnos.

Entonces con la intención de buscar una solución a dicha problemática, que sea pertinente, que mitigué las dificultades para establecer un trabajo colegiado en el plantel se realizó una investigación acción participativa que pretende modificar las conductas de los participantes para la mejora de sus prácticas educativas.

En el capítulo uno de este trabajo se abordan los desafíos y las oportunidades que se tienen para el logro del fortalecimiento del trabajo colegiado en la primaria Tierra y Libertad; a través de un proceso de problematización se muestra cómo desde la posición de figura educativa de dirección, me enfrento en la dinámica de trabajo y en mi desempeño profesional donde el liderazgo es un factor a destacar para construir un trabajo colegiado que beneficie los procesos organizacionales y educativos en la escuela, sin dejar de lado para ello, exponer el estado del arte en este tema, mismo que permite la construcción de los supuestos de los que parte esta investigación acción y que orienta en la construcción de los objetivos que se persiguen con la misma.

En el capítulo dos, se plantean los fundamentos teóricos que soportan la investigación acción, construyendo una base teórica sobre el manejo de dirección

escolar en la educación primaria, el liderazgo con base en la gestión escolar así como el marco normativo en el sistema educativo, el cual, manifiesta especificidades para la gestión escolar y la perspectiva del trabajo colegiado, señalando a la calidad educativa como una meta en la educación básica. En el mismo tenor, en el capítulo dos, se precisan las características teóricas y prácticas del trabajo colegiado y del trabajo colaborativo para no caer en confusión entre estos conceptos que se presentan con frecuencia dentro de la dinámica de las escuelas de educación básica.

En el tercer capítulo nos adentramos en el marco contextual para continuar con la estructuración de la base que soporta a la investigación acción que en este trabajo se plantea. Al tener claro cómo la política educativa a través de distintas organizaciones como es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) incide en las decisiones del Estado Mexicano para plasmar desde el marco normativo que estructura al sistema educativo, plantea como pieza clave la función del director de las escuelas en educación básica para lograr un trabajo colegiado entre las figuras educativas que integran a cada plantel.

Los enfoques y estrategias metodológicas que guían la investigación acción que se desarrolló durante los estudios de la MEB, se expresan en el capítulo cuatro, en éste se presentan los datos que contextualizan tanto la investigación como la intervención futura que se realizó y que se muestra en el capítulo cinco para, finalmente, presentar los resultados logrados después de poner en práctica las estrategias de intervención para el logro del fortalecimiento del trabajo colegiado en la gestión escolar de la primaria Tierra y Libertad en el capítulo seis de esta tesis.

Con este esfuerzo teórico y metodológico ubicándome en el complejo ecosistema de la educación primaria, comprendí y pretendo demostrar, la importancia de la colaboración entre docentes y directivos que emerge como un elemento crítico para la construcción de una experiencia educativa de calidad. Lejos de ser una mera interacción administrativa, este proceso representa una estrategia fundamental para la transformación pedagógica y organizacional.

CAPÍTULO 1. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

JUSTIFICACIÓN

Como directora de la escuela primaria Tierra y Libertad puedo observar durante el trabajo cotidiano y la participación de los docentes en los consejos técnicos que cuentan con concepciones diversificadas sobre el trabajo colegiado y sus implicaciones, trabajando de manera aislada, es decir cada uno trabaja en función de sus necesidades, conocimientos y creencias.

Considero importante lograr trabajar en conjunto para alcanzar las metas planteadas en el plan anual de trabajo, conocido en el sistema educativo como Plan Escolar de Mejora Continua (PEMC), en el cual se plantean las metas y objetivos en función de buscar soluciones a las problemáticas detectadas en cuanto a los ámbitos de gestión educativa y para ello es importante la participación activa de los docentes.

Para lograr lo anterior es necesario consolidar un trabajo colegiado el cual consiste en la integración de espacios, por materias o áreas de enseñanza, en los cuales los docentes intercambian conocimientos, experiencias y problemáticas que enfrentan en la vida académica, además de analizar, proponer y crear colectivamente productos en beneficio de la actividad docente y el aprendizaje de los alumnos.

En países como Finlandia, China y Japón, con elevados resultados de aprendizaje de sus estudiantes, dedican gran parte del tiempo de los docentes en el aula al trabajo colaborativo (SEP,2015).

Los colegiados están conformados por un conjunto de docentes con habilidades, capacidades, talentos y formas de pensar individuales y colectivos, que trabajan juntos para alcanzar un objetivo común, logrando mejorar los resultados de manera continua.

El desarrollo de habilidades comunicativas y participativas, para la reflexión y análisis en los docentes puede favorecer a realizar un trabajo colegiado en el plantel para alcanzar las metas de la institución.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Se tomó como punto de partida para el presente trabajo lo que se entiende por trabajo colegiado ¨la integración de espacios, por materias o áreas de enseñanza, en los cuales los docentes intercambian conocimientos, experiencias y problemáticas que enfrentan en la vida académica, además de analizar, proponer y crear colectivamente productos en beneficio de la actividad docente y el aprendizaje de los alumnos¨(SEP,2015).

Para centrar el trabajo colegiado es importante mencionar que en México el sistema educativo tiene determinado un espacio de reunión con este objetivo y son los consejos técnicos escolares, los cuales se llevan a cabo al inicio del ciclo escolar y a finales de cada mes; estos tienen la intención de promover la autonomía de gestión escolar, es decir, la capacidad de cada escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece, sin embargo, (Ferreiro et.al.,2020) menciona que el acompañamiento es disperso, el colegiado se dispersa con temas políticos o generales, dejando a un lado la implementación de los objetivos del trabajo colegiado; y ante esta percepción ¿Qué pueden hacer los directores para lograr un trabajo colegiado en los centros de trabajo a su cargo?

La respuesta a la pregunta anterior tal vez sería buscar actividades por medio de las cuales los docentes identifiquen las habilidades y despierten actitudes favorables para poder trabajar colaborativamente y lograr el desarrollo de sesiones en colegiado, entendiendo que, para que el trabajo colegiado sea parte de la cultura escolar y de las prácticas cotidianas del colectivo docente, se requiere de

elementos fundamentales como la armonía y cohesión en el equipo docente, competencias para trabajar en equipo y condiciones institucionales favorables.

También es importante indagar que percepción tienen los docentes acerca del trabajo colegiado, cuál es su sentir, las herramientas que ellos identifican que necesitan y con las cuales ya cuentan, además entre ellos que actitudes muestran hacia el trabajo colegiado, ya que según (Díaz Barriga,2020) menciona que las percepciones de los profesores surgen como resultado de las actividades relacionadas con otras personas y situaciones, no se limitan simplemente a la mente del individuo, por lo tanto es importante conocer que actitud muestran los integrantes del colectivo hacia el trabajo colegiado, ya que de acuerdo con lo anterior entre ellos se puede generar una postura favorable o en contra hacia el logro del trabajo colegiado y con la intención de prever los obstáculos que pudieran presentarse en cuanto a la forma de pensamiento de los docentes.

Por lo mencionado en el párrafo anterior ¿Cómo lograr la transición porque no es equivalente?, es necesario que los docentes desarrollen habilidades favorables y actitudes positivas para trabajar de manera colegiada que apunte hacia la mejora de los aprendizajes en los alumnos; no solo en un grupo sino en toda la matrícula escolar y para ello es determinante que el director sea quien gestione los ambientes propicios, recursos y condiciones para alcanzar este objetivo, resulta importante tomar en cuenta que; ¨La Gestión escolar de los directores de las instituciones educativas, teniendo en cuenta el rol del director es clave en cuanto a crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar, generando un clima escolar positivo, vinculando su quehacer con la mejora en los aprendizajes.¨(Ferreyra,2017)

Entonces el director al ser una figura de liderazgo es un elemento fundamental en la gestión directiva.

De acuerdo con Abregu (2010), la gestión directiva es la acción de generar y sostener el clima, los recursos y los elementos necesarios para que la labor de los docentes pueda centrarse en la enseñanza y lograr que todos los alumnos aprendan. La gestión directiva, por lo tanto, representa un elemento fundamental en la transformación de los espacios educativos, trascendiendo la concepción tradicional de administración escolar ya que siguiendo nuevamente a Abregu (2010), este concepto implica una visión estratégica y holística que va más allá de la simple organización administrativa.

Continuando con Abregu (2010), la gestión directiva se configura como un proceso complejo que involucra la generación de un clima organizacional propicio, la provisión de recursos y la creación de condiciones que permitan a los docentes concentrarse en su labor pedagógica esencial: la enseñanza y el aprendizaje.

El primer aspecto crítico radica en la construcción de un ambiente que facilite el desarrollo educativo. No se trata únicamente de crear un espacio físico, sino de generar un ecosistema donde la comunicación, la colaboración y el compromiso sean valores intrínsecos.

De acuerdo con lo antes mencionado el liderazgo del director va a repercutir tanto en la vida académica como en la social de la escuela, por ello: ¨El director puede a través de su liderazgo mejorar la actitud y el comportamiento del equipo escolar hacia los programas escolares formalizando las nuevas políticas y estableciendo juntas oficiales para involucrar a toda la comunidad educativa con las nuevas actividades¨ (Kallestad y Olweus,2023, citado en Rodríguez et.al.2003, parr.4).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La investigación-acción representa un enfoque metodológico único donde la pregunta de investigación se configura como un elemento fundamental, trascendiendo la mera indagación teórica para convertirse en un instrumento de

cambio social y transformación práctica. De esta forma, para este trabajo la pregunta de investigación es:

¿Cómo pueden fortalecerse las habilidades docentes para trabajar de manera colegiada en la escuela primaria Tierra y Libertad desde una perspectiva de gestión escolar?

SUPUESTOS

A partir de un plan de acción desde la gestión escolar que sea implementado en los consejos técnicos, se pueden desarrollar habilidades blandas en los docentes para favorecer el trabajo colegiado y así alcanzar el logro de los objetivos del plantel e impulsar el desarrollo profesional.

Si se buscan espacios para que en colegiado se trabaje en las experiencias y desempeño de los docentes se fortalecerá el trabajo colegiado y este incidirá en la solución de problemas reales que enfrenta el plantel.

A partir de las reuniones en colegio se pueden diseñar mejores estrategias para conducir los procesos de enseñanza y que se vean reflejados en los aprendizajes de los alumnos. En el panorama educativo actual, las reuniones de colegio se constituyen como espacios neurálgicos para la mejora sistemática de los procesos de enseñanza, trascendiendo la simple reunión administrativa para convertirse en laboratorios de innovación pedagógica.

De esta forma, se parte del supuesto en el que la complejidad del aprendizaje contemporáneo exige una mirada crítica y colaborativa que solo puede gestarse mediante una reflexión colectiva. Las reuniones docentes representan ese punto de encuentro donde el conocimiento individual se decanta, se contrasta y se enriquece, permitiendo diseñar estrategias educativas más robustas y contextualizadas.

OBJETIVO GENERAL

Implementar un plan desde la gestión escolar para desarrollar habilidades en los docentes que fortalezca el trabajo colegiado en la escuela primaria Tierra y Libertad.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconocer la percepción que tienen los docentes del trabajo colegiado.
- Identificar las habilidades que requieren los docentes para lograr un trabajo colegiado.
- Valorar la incidencia que puede tener el trabajo colegiado en el logro de los objetivos de la institución.
- Identificar las necesidades de la gestión escolar por parte de la dirección del plantel.

ESTADO DEL ARTE

En el presente apartado se abordará el estado del arte, este nos ubicará dentro de una perspectiva científica y dará continuidad al conocimiento sobre el objeto de estudio, permitirá observar cómo ha sido tratado el tema de investigación y sus tendencias, para Hoyos (2010) el estado del arte es una investigación documental que tiene un desarrollo propio, cuya intencionalidad esencial es dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis.

A continuación, se mencionan algunas investigaciones relacionas con el objeto de estudio de esta investigación que es el trabajo colegiado.

Ccolillo Puma, S. (2023) hace referencia al trabajo colegiado y la planificación curricular en docentes de tres instituciones educativas públicas de San Sebastián, Cusco, este evidenció haber determinado la relación del trabajo colegiado con la planificación curricular.

Cespedes Lupu, C. (2023*).* aborda el trabajo colegiado y profesionalidad docente en una institución educativa pública secundaria de Catacaos, la cual tuvo como objetivo principal determinar la relación existente entre el trabajo colegiado y la profesionalidad docente, las evidencias estadísticas concluyen en la existencia de una relación directa y en grado moderado entre el trabajo colegiado y la profesionalidad docente.

Fano Rodríguez, S. V. (2020) determina la influencia del trabajo colegiado en el desempeño de los docentes que laboran en la institución educativa en mención, los resultados obtenidos muestran que el trabajo colegiado, influye significativamente en el desempeño docente.

Viramontes Anaya, E. (2013) investigación realizada en México en el estado de Chihuahua, cuyo objeto de estudio es el trabajo colegiado de un grupo de académicos de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, abordando dos propósitos principales: uno, sobre la percepción que tienen los docentes de la academia con respecto a sus actividades colegiadas; y, el segundo, en relación con el papel que tiene el trabajo colegiado en la escuela normal, los resultados se expusieron en tres partes: lo relacionado con las condiciones generales del trabajo colegiado en la escuela normal, la descripción y análisis del trabajo colaborativo al interior de la academia y el impacto del trabajo colegiado en la formación de las estudiantes y el desarrollo institucional.

Serrato Pliego, L. (2004) parte del supuesto de que la participación del maestro en las sesiones del trabajo colegiado podría dar como resultado la formación y actualización de los participantes. Para esto, se integró un grupo de maestros de

una primaria para que fueran parte de sesiones en las que compartieron preocupaciones, experiencias y algunas de sus estrategias de enseñanza. Se analiza lo sucedido durante las sesiones del trabajo colegiado y entre los resultados se visualiza que el trabajo colegiado es una manera viable de capacitación, ya que, a través de estas sesiones, los docentes se perciben más integrados y con la confianza de resolver diversas situaciones al sentir apoyo de sus compañeros.

El trabajo de Aguirre-Gómez, F. J. (2020) menciona que entre los hallazgos encontrados en su investigación se identifica que existe un sentido latente sobre el trabajo colegiado y sus implicaciones, asociado a la racionalidad técnica y competitiva, el concluye que existe entre el profesorado concepciones diversificadas sobre el trabajo colegiado y sus implicaciones en el desarrollo de las actividades institucionales, que pueden ser resignificadas a partir de la instrumentación de estrategias de aprendizaje colaborativo.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL TRABAJO COLEGIADO Y LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La Gestión Escolar.

Con el propósito de construir una comprensión sobre la Gestión Escolar es importante abordar los orígenes de esta y así, el inicio es con los clásicos de la administración. Para Henry Fayol (1925), en su teoría clásica de la administración, define el acto de administrar como planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar una empresa; sus principios fundamentales son la eficacia en la división de trabajo, la autoridad y disciplina que exista dentro de una institución y la eficiencia en la comunicación con el personal, en donde la jerarquía escolar, el orden, la equidad, la estabilidad personal y la iniciativa de los individuos pertenecientes a la institución vayan enfocados hacia una misma meta, lo cual se convertiría en el éxito de la misma.

La teoría clásica concibe la organización como una estructura organizacional que se caracteriza por tener una jerarquía, es decir, una línea de autoridad especificando quién está subordinado a quién. Hasta hoy existe la inquietud acerca de la administración en el sector educativo, en el sentido de concebir a las instituciones educativas como empresas y si ¿Será posible implementar esta y otras teorías en el sector educativo? Sin embargo, otra perspectiva sobre administración es la que realiza Frederick Taylor (1915), según la cual el objetivo de una buena administración es poner salarios altos y tener bajos costos unitarios de producción, es decir, asegurar al máximo la prosperidad del obrero y el patrón, para lo cual debe existir una comunión de intereses entre empleados y empleadores.

La aplicación de principios tayloristas en la educación básica representa una preocupante tendencia hacia la industrialización del proceso educativo. Al igual que Taylor (1915) buscaba maximizar la eficiencia en las fábricas, los sistemas

educativos actuales han adoptado prácticas que reducen la labor docente a una serie de procedimientos estandarizados y medibles.

La "supervisión funcional" se ha transformado en un aparato burocrático que somete al docente a múltiples capas de control. Directores y supervisores conforman una estructura jerárquica que, lejos de facilitar el proceso educativo, lo fragmenta y burocratiza. Esta supervisión constante refleja una profunda desconfianza hacia la autonomía profesional del maestro.

Particularmente alarmante resulta la aplicación del "estudio de tiempos y movimientos" en el ámbito educativo. La obsesión por la eficiencia ha llevado a la implementación de planificaciones rígidas, formatos estandarizados y mediciones constantes del desempeño docente. Esta mecanización ignora que la educación es, fundamentalmente, un proceso humano que requiere flexibilidad, creatividad y adaptación constante.

Esta visión industrial de la educación deshumaniza tanto al docente como al estudiante. Reduce al maestro a un mero operario que debe seguir protocolos preestablecidos, ignorando su capacidad de innovación pedagógica y su rol como agente de transformación social. Simultáneamente, convierte al alumno en un "producto" que debe cumplir con especificaciones estandarizadas, desatendiendo sus necesidades individuales y su contexto sociocultural.

La persistencia de este modelo taylorista en la educación representa un grave obstáculo para la construcción de una educación verdaderamente transformadora. Es imperativo cuestionar y resistir esta tendencia, reivindicando la naturaleza compleja y humana del proceso educativo, donde la creatividad, la autonomía y la atención a la diversidad sean los ejes rectores, no la eficiencia industrial.

Pero para aplicar estas teorías administrativas en el sector de la educación, ¿cómo podríamos establecer estos parámetros para que funcionara dicha teoría? Y a la

vez, ¿los obreros serían los docentes? ¿Y los directivos los supervisores? ¿Y de qué forma se manejarían los incentivos para ofrecer una mejor calidad en educación, cuáles serían los parámetros de evaluación a seguir?

En la administración existen otras teorías, una de ellas es la teoría humanista, la cual propone la necesidad de humanizar y democratizar la administración; en las teorías anteriores siempre se habló de una industria, de un sector laboral en procesos de producción y no a un sector social como es la educación.

La teoría de las relaciones humanas concibe a la organización como un sistema social; así, afirman que la organización tiene dos principios fundamentales: el primero producir bienes o servicios (función económica) y el segundo brindar satisfacciones a sus miembros (función social), por lo cual los estímulos psicológicos y sociales son más importantes que las condiciones materiales o económicas. Vargas (2019), menciona que la teoría neoclásica de la administración se caracteriza por un fuerte énfasis en los aspectos prácticos de la administración y por la búsqueda de resultados concretos, refiere una gran influencia de las ciencias del comportamiento en el campo de la administración, establece normas de comportamiento administrativo y tiene por finalidad alcanzar los objetivos planteados por la organización.

Si trasladamos este caso al sector de la educación podríamos asemejarlos a la aplicación de planes y programas orientados mediante lineamientos, estándares, guías, directivas y circulares emanadas por parte de la Secretaría de Educación Pública. El hecho de ser lineamientos o protocolos de actuación permite que sean flexibles y adaptables a cada institución educativa, partiendo de lo más simple en términos de planeación.

Las organizaciones actuales, especialmente las instituciones educativas se deben basar en el ser humano, por lo tanto, es definitiva la participación de la comunidad educativa y de los grupos de interés. El aprendizaje organizacional se da con la

participación y compromiso de toda la comunidad, esto permite el crecimiento de la institución, fortaleciendo así la cultura organizacional y mejorando el clima organizacional a través de una modificación cultural y estructural, cambiando actitudes, valores, comportamientos, entre otros, para lograr una mejor adaptación de la institución educativa al permanente cambio que exige el mundo globalizado de hoy, de tal manera que permita estar a la vanguardia en calidad administrativa y por supuesto esto se traduce en calidad de la educación.

Establecer cuál es la teoría que más se ajusta a una institución educativa es complejo, pero si se puede afirmar que la gestión escolar se ve influenciada por cada una de ellas de alguna u otra forma. Por lo tanto, la gestión escolar, desde la construcción que se realiza en esta reflexión, se puede definir como el gobierno o la dirección participativa de la educación, ya que por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel correspondiente es una tarea colectiva que implica a muchas personas, las cuales deben tener una meta común y debe de existir una excelente comunicación entre ellas, que tiene la función de socializar al niño formalmente, de educarlo, de incorporar a las nuevas generaciones los valores, costumbres y conocimientos de nuestra sociedad.

Continuando la comprensión de la gestión escolar, esta comprende una serie de procesos sistemáticos y dinámicos más no mecánicos, orientados a la conducción eficiente de las instituciones educativas; parte de una planificación que fija la ruta del quehacer educativo, comprometiendo la participación activa y reflexiva de los integrantes de la comunidad educativa en busca de la mejora continua (Quintana-Torres, 2018). A su vez, comprende las competencias gerenciales de los directores. Por ejemplo, Núñez y Diaz (2017) consideran tres: manejo de dirección, gestión compartida del cambio, manejo del liderazgo. A estas hay que añadir el manejo de la normativa educativa (Mendoza & Vértiz, 2019). El ejercicio de estas competencias persigue la calidad educativa que en la escuela se refleja en lo cotidiano dentro de las aulas y en la institución en sí.

Manejo de dirección.

El director gestiona aspectos relacionados con lo pedagógico y administrativo, centrando su accionar en la persona humana; pero también en el mismo desarrollo del proceso con una visión estratégica que considera los avances científicos y tecnológicos.

La gestión escolar actualmente enfrenta una dicotomía fundamental que merece un análisis: la intersección entre el enfoque humanista tradicional y las demandas de innovación tecnológica. El director escolar, como figura central de esta dinámica, debe navegar hábilmente entre estos dos mundos aparentemente contrapuestos.

Por un lado, la dimensión humana de la educación exige una atención personalizada y un entendimiento profundo de las necesidades individuales de estudiantes y docentes. Esta perspectiva humanista, lejos de ser obsoleta, cobra mayor relevancia en un mundo cada vez más automatizado. Sin embargo, sería ingenuo ignorar que la eficacia administrativa y pedagógica actual requiere la incorporación de herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras.

El verdadero desafío radica en la integración armoniosa de estos elementos. Un director que privilegia exclusivamente el aspecto humano puede quedar rezagado en términos de eficiencia y competitividad institucional. Por el contrario, una gestión excesivamente tecnocrática corre el riesgo de deshumanizar el proceso educativo, convirtiendo la escuela en una mera fábrica de resultados académicos.

La visión estratégica cobra aquí especial relevancia. No se trata simplemente de modernizar por modernizar, sino de implementar cambios que potencien tanto la eficiencia administrativa como la calidad educativa, manteniendo siempre como norte el desarrollo integral del estudiante. Esto implica una cuidadosa selección de innovaciones que realmente aporten valor al proceso educativo, no solo en términos de resultados medibles, sino también en aspectos más sutiles como el desarrollo socioemocional y el pensamiento crítico.

La gestión pedagógica debería incidir en el buen desempeño de los docentes, pues un director que forma comunidades de aprendizaje y acompaña la gestión pedagógica de los docentes estimula en estos mejores desempeños, dado que el rol pedagógico se relaciona positivamente con rendimiento docente (Casas, 2019). Claro está entonces que las maestras y los maestros no pueden centrar su gestión en aspectos meramente administrativos y burocráticos. Aun cuando dicen acompañar a los docentes y aplicar modelos colaborativos; estos últimos opinan en realidad los directores se dedican a aspectos resolutivos unidireccionales y suelen dar directrices (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019).

La dirección escolar, concebida con amplitud, flexibilidad, en función de la realidad institucional, supone que el director guíe a la organización educativa impulsando creativamente el cambio, conforme a las necesidades de la comunidad (Bastidas & Mora, 2017). Paralelamente, el liderazgo educativo institucional constituye un elemento fundamental en la gestión educativa en la actualidad. Barba-Martín y Delgado-Algarra (2021) desarrollan este concepto como un sistema integrado que abarca dos dimensiones principales: la gestión docente y la gestión directiva. Esta última engloba elementos clave como "la comunicación, interacción, planificación, proyección y control" (p. 287), los cuales son esenciales para el funcionamiento efectivo de las instituciones educativas.

La gestión directiva, como componente central del liderazgo educativo institucional, requiere un enfoque sistémico que integre estos elementos de manera coherente y efectiva. Esto permite establecer una estructura organizacional que facilita tanto el desarrollo académico como administrativo de la institución, logrando así un proceso de transformación educativa.

La transformación educativa en la actualidad demanda un enfoque colaborativo donde el liderazgo tradicional centralizado evolucione hacia modelos más participativos. La gestión compartida del cambio emerge como un elemento

fundamental que redefine el liderazgo educativo institucional, estableciendo nuevas dinámicas de trabajo y responsabilidad colectiva.

Gestión compartida del cambio (GCC).

En el núcleo de esta relación entre el liderazgo educativo institucional y la gestión compartida del cambio (GCC) se encuentra la distribución efectiva de responsabilidades entre los diversos actores de la comunidad educativa. Los directivos ya no son los únicos responsables de impulsar y gestionar el cambio; por el contrario, docentes, estudiantes y familias se convierten en agentes activos de transformación. Esta participación ampliada fortalece la legitimidad de las decisiones y enriquece las perspectivas sobre las necesidades institucionales.

La gestión compartida potencia el desarrollo de capacidades colectivas. Cuando los diferentes miembros de la comunidad educativa participan en la planificación e implementación de cambios, se genera un proceso de aprendizaje organizacional. Los docentes mejoran sus competencias pedagógicas, los administrativos desarrollan habilidades de gestión, y los estudiantes fortalecen su capacidad de liderazgo y participación democrática.

La sostenibilidad de las innovaciones educativas se ve favorecida por este modelo de gestión compartida. Al distribuir el liderazgo y las responsabilidades, los cambios no dependen de individuos específicos, sino que se arraigan en la cultura institucional. La rotación de personal o los cambios en la dirección tienen menor impacto cuando existe un compromiso colectivo con los procesos de mejora.

La construcción de una visión compartida constituye otro punto de encuentro crucial entre la gestión del cambio y el liderazgo educativo. Cuando la comunidad participa en la definición de objetivos y estrategias, se genera un mayor sentido de pertenencia y compromiso con las transformaciones propuestas. Esta alineación de

propósitos facilita la implementación de cambios y reduce las resistencias naturales que surgen ante las innovaciones.

Núñez y Diaz (2017, p. 245) subrayan que la GCC es una competencia que deben desarrollar por los directivos, e incluye la gestión de actividades y proyectos educativos innovadores que permitan alcanzar las metas institucionales. Para ello, el director promueve un clima laboral adecuado, reconoce y fortalece las capacidades de sus colaboradores, los involucra en actividades académicas, los motiva y prepara para afrontar los retos que surgen con los cambios y demandas sociales.

El director propone un plan estratégico de largo plazo para el mejoramiento continuo del servicio educativo, estimula la creatividad e innovación en los docentes y pone a prueba su nivel de competitividad profesional en beneficio de los estudiantes. De acuerdo con Jiménez-Cruz (2019), los directores afrontan el desafío de generar nuevas formas de mejora del servicio educativo, desterrando las nocivas prácticas burocráticas, con acciones directivas transformadoras, plenamente enfocadas en el desarrollo de las capacidades e incentivando la creatividad e innovación en los docentes.

Manejo del liderazgo en la Gestión Escolar

La competencia de los directores para manejar su liderazgo se plasma en el “compromiso, iniciativa, creatividad, visión de futuro, sólidos valores en el desempeño personal y profesional” (Núñez & Díaz, 2017, p. 246). Esto atañe a líderes identificados con la cultura organizacional y que, además, abrazan la convicción de que la comunidad espera y se merece un excelente servicio educativo.

El liderazgo directivo se relaciona con el compromiso organizacional de los docentes (Salvador & Sánchez, 2018). A mejores líderes al frente de las

instituciones educativas, mayor motivación y compromiso en los docentes, responsables del quehacer pedagógico en el aula. Al respecto, por ejemplo, Menacho et al. (2021) comprobaron que la gestión del conocimiento y el liderazgo pedagógico inciden en la calidad educativa; y esto fue más visible todavía en el contexto de la pandemia del Covid-19.

Dado que la calidad del servicio educativo demanda la concurrencia del liderazgo pedagógico de directores y docentes, el director sabrá comprometer a su plana docente en la gestión escolar. El éxito de la Gestión Escolar depende del nivel de involucramiento de los docentes en la planeación escolar y esto solo es posible con el ejercicio de un liderazgo distributivo.

El liderazgo directivo impacta en la gestión escolar (Sardon, 2017). Contribuye a la mejora de la gestión escolar, impacta en las competencias de los estudiantes. Supone contar con directores que reúnan un perfil idóneo para la adecuada conducción de la escuela, directores plenamente comprometidos con su labor (Barba & Delgado, 2021).

El liderazgo directivo marca la pauta para la mejora del servicio educativo, pero desde la perspectiva de esta investigación, no debe focalizarse solo en cuestiones administrativas; deberá priorizará lo pedagógico, privilegiará el aprendizaje de los estudiantes y comprometerá el trabajo colaborativo de los docentes e implementará estrategias de gestión administrativa y pedagógica en el marco de una política organizativa y cultural (Bolívar et al., 2017).

El liderazgo pedagógico de los directores desde mi experiencia como directora de una escuela primaria, siempre genera aceptación entre los docentes; sin embargo, aquellos deben idear estrategias que incrementen la efectividad y eficacia en su desempeño frente a estos últimos (Antonio y Herrera, 2019).

Autores como Antonio y Herrera (2019) consideran tres dimensiones del liderazgo pedagógico: calidad de la enseñanza, donde el docente es preponderante para el logro de competencias del currículo; cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, en el que los docentes realizan una labor colegiada en estrecha coordinación con la plana directiva y, relación con la comunidad, en la cual la escuela se desarrolla estrechamente vinculada a la comunidad, involucrándose en las actividades escolares.

Respecto a la relación de la escuela con la comunidad, Castillo (2017) indica que aquella no debe limitarse solo al trabajo dentro de los muros institucionales; el liderazgo pedagógico del director se irradia a todos los miembros de la comunidad educativa, construye puentes con la comunidad circundante, fortalece los vínculos de la escuela con el entorno familiar del estudiante. Por consiguiente, el director ejerce un liderazgo pedagógico compartido, mantiene una comunicación asertiva con los miembros de la comunidad educativa, promueve el trabajo colegiado de sus docentes y convoca a las familias voluntarias solicitando su colaboración en los aprendizajes.

El director, como líder educativo, responde oportuna y adecuadamente a ciertas situaciones que acontecen en el proceso educativo; además de la comunicación cordial y precisa, la empatía, el buen clima laboral y las buenas relaciones interpersonales, será justo y equitativo en sus decisiones que afectan a los seguidores; primará la objetividad y el consenso, propiciando el respeto y aceptación de sus disposiciones (Ñañez-Silva & Lucas-Valdez, 2019). En Latinoamérica hay necesidad de establecer criterios para la selección de los directores, conforme a los requerimientos actuales y según aspectos administrativos y pedagógicos que apuntalen la calidad de la educación en las escuelas; sobre todo: teniendo en cuenta las cualidades de liderazgo que eleven el nivel de profesionalización en el cargo (Flessa & Weinstein, 2018).

La evidencia sobre los estilos de liderazgo de los directores indica que prevalece entre estos el liderazgo autoritario, seguido de los estilos democrático y liberal (Meza & Ramos, 2021). Los docentes no esperan una figura impositiva y distante, sentado frente a su escritorio; se espera una persona dialogante, dispuesta a debatir y evaluar propuestas para el cambio.

Pese a saber que el liderazgo democrático es óptimo para la conducción eficaz de la escuela, los directores se alejan de este; están más cerca de la distribución de órdenes y, por cierto, se distancian del liderazgo pedagógico (Carranza, 2019). Existen estudios como los de Herrera-Alania (2020) donde se comprobó que los directores ejercen un liderazgo transaccional e instruccional; reconocen necesidades e intereses de sus colaboradores, pero les dan instrucciones para que cumplan con las metas y objetivos a cambio de lograr la satisfacción de sus deseos y necesidades.

En el presente trabajo, se expone el interés por demostrar que los directores deben ser líderes, porque cargan la responsabilidad de guiar a sus colaboradores con un único propósito: convertir a la institución educativa en una organización que brinda un servicio de calidad. La escuela formará integralmente a los estudiantes, asegurándose de que estos cumplan con el perfil de egreso, accedan al siguiente nivel en su trayecto formativo y en un futuro, utilicen las bases académicas adquiridas en la escuela primaria para acceder a una educación superior y se conviertan en agentes de cambio en la sociedad.

Esto puede darse con un liderazgo transformacional, distributivo y pedagógico (Dávila, 2021). Definitivamente, el liderazgo de los directores impacta en la gestión escolar (Sardon, 2017). Por tal razón quienes asumimos la responsabilidad de gestionar una escuela debemos cumplir con un perfil idóneo (Barba & Delgado, 2021). El líder directivo necesita conocer de gestión administrativa y pedagógica (Bolívar et al., 2017); implementar estrategias para conseguir que su gestión sea eficiente y eficaz (Antonio & Herrera, 2019); promover el consenso para que sus

decisiones sean respetadas, valoradas y aceptadas por los colaboradores (Ñañez-Silva & Lucas-Valdez, 2019); estrechar la relación entre la escuela y la comunidad (Castillo et al., 2017).

Por consiguiente, es preciso que, desde la Secretaría de Educación Pública, se diseñe un perfil idóneo del líder directivo, el mismo que se tenga en cuenta en los procesos de selección de los aspirantes, lo que implicaría priorizar la evaluación cualitativa de estos, por encima de un examen de conocimientos o valoración de certificaciones (Flessa & Weinstein, 2018). La Ley General de Educación y los lineamientos de la SEP establecen que los directivos escolares deben ejercer un liderazgo efectivo para garantizar la calidad educativa. Sin embargo, existe una brecha entre lo normativo y la realidad operativa.

Las escuelas que las sociedades esperan tener deben caracterizarse por contar con líderes y seguidores que realizan un trabajo conjunto, con distribución de responsabilidades, que arriban a consensos, que se comunican con los representantes de la comunidad y los involucran en la vida escolar, y tienen un solo objetivo común: brindar una educación de calidad a los hijos de la comunidad, futuros ciudadanos de la nación.

El manejo del Marco Normativo del Sistema Educativo

El Artículo 14 de la Ley General de Educación que demanda una gestión escolar democrática. No obstante, el marco normativo actual no proporciona suficientes herramientas ni formación específica para que los directivos desarrollen estas competencias.

La mención de Barba & Delgado (2021) sobre el "perfil idóneo" se relaciona con los criterios de selección establecidos en la Unidad de Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Sin embargo, estos criterios frecuentemente priorizan aspectos administrativos sobre las capacidades de liderazgo pedagógico que señalan Bolívar (et al.).

Si bien la normatividad promueve la vinculación escuela-comunidad, como menciona Castillo (2017), los procesos burocráticos y las cargas administrativas impuestas por el marco regulatorio actual frecuentemente obstaculizan esta labor, limitando la capacidad de los directivos para implementar las estrategias eficientes que sugieren Antonio & Herrera (2019).

Para cerrar esta brecha, es necesario reformar el marco normativo para facilitar una gestión más flexible y enfocada en el liderazgo pedagógico, sin descuidar la rendición de cuentas y la transparencia que exige el sistema educativo mexicano.

En el mismo orden de ideas, se parte del entendido de que las normas se dan para regular las relaciones y actuaciones de los ciudadanos, profesionales, funcionarios y servidores públicos. Están para ser cumplidas. Directivos y docentes tienen deberes y derechos declarados por la legislación vigente; sus actuaciones deben darse dentro de los límites de esta, ejerciendo funciones según exigencias del sistema educativo que apuesta por una educación de calidad.

Un buen director lee previamente las normas educativas y afines, entiende que estas regulan sus actuaciones; en consecuencia: mientras se mantiene en el puesto, actualiza sus conocimientos de estas. En efecto, Mendoza y Vértiz (2019) comprobaron que el nivel de dominio de las normas por parte de docentes y directivos influye en la aplicación de estas en la gestión educativa; siendo necesario el pleno conocimiento del marco normativo vigente para el correcto cumplimiento de sus funciones.

En el complejo escenario de la gestión educativa, emerge una paradoja significativa que merece un análisis. Oriola y Ribera (2019) señalan una contradicción fundamental en las normas educativas vigentes: mientras promueven la autonomía institucional y otorgan libertad a los directores para gestionar sus centros según las particularidades contextuales, simultáneamente imponen objetivos estandarizados que todas las instituciones deben alcanzar sin distinción.

Esta dicotomía entre autonomía y estandarización revela una tensión inherente en el sistema educativo actual. Por un lado, se reconoce la importancia de la adaptabilidad y la gestión contextualizada, permitiendo que cada institución responda a sus necesidades específicas. Por otro lado, la imposición de objetivos uniformes sugiere una desconfianza subyacente en la capacidad de las instituciones para establecer sus propias metas y estándares de calidad.

La contradicción señalada no es meramente teórica; tiene implicaciones prácticas significativas en la gestión diaria de las instituciones educativas. Los directores se encuentran en una posición compleja, donde deben ejercer su autonomía dentro de límites estrictamente definidos, lo que podría considerarse una forma de "libertad condicionada". Esta situación plantea interrogantes sobre la verdadera naturaleza de la autonomía escolar y su efectividad en la práctica.

La exigencia de que los directores lean, entiendan, interpreten y apliquen razonablemente las normas no es solo una necesidad administrativa, sino una competencia crítica para navegar esta paradoja como hace referencia Castillo (2017). Sin embargo, cabe cuestionarse si esta responsabilidad no representa una carga adicional que desvía la atención de los aspectos pedagógicos y de liderazgo educativo que deberían ser prioritarios en la función directiva.

La calidad educativa como meta de todo sistema educativo.

Como directora de primaria tengo muy claro que la calidad educativa es el reto mayor que enfrenta la gestión escolar y que se relaciona con la innovación educativa. La escuela orienta sus esfuerzos al logro de aprendizajes significativos en los estudiantes; desarrolla prácticas educativas innovadoras que aseguren un servicio de calidad.

El plan de estudios 2022 de la Secretaría de Educación Pública hace referencia a que el Proceso de Desarrollo de Aprendizajes del currículo tiende a la facilitación de actividades de aprendizajes en que los estudiantes desarrollen su pensamiento

crítico, afronten retos y resuelvan los problemas que antepone la realidad como lo estipula la Nueva Escuela Mexicana.

Según Menacho (2021), la calidad educativa está influenciada por la gestión del aprendizaje y liderazgo directivo y docente; la primera promueve los cambios y la innovación; el director está pendiente de los avances científicos y tecnológicos, para su aplicación en los procesos de aprendizaje y enseñanza, en tanto que su liderazgo pedagógico busca el desempeño eficiente del personal docente.

La orientación y acompañamiento que les brinda tiene un solo propósito: que los estudiantes logren competencias y satisfagan el perfil de egreso. La calidad educativa no debe ser un simple discurso pronunciado con ligereza por las cúpulas de poder cada vez que les conviene; es y debe ser un compromiso y convicción de los docentes, que materializan en su práctica pedagógica.

Exige la autoevaluación institucional, que permite obtener verdadero diagnóstico de la realidad, detectar fortalezas y debilidades, y con participación de todos los agentes educativos; a partir de ellas se implementa planes de mejora para el proceso de aprendizaje-enseñanza y la formación integral de los discentes (Flores et al., 2021).

Como líder, el director gestiona la escuela comprometiendo la participación de los integrantes de la comunidad educativa porque sabe que así se logrará una educación de calidad. La gestión escolar persigue idealmente la calidad educativa y debe desarrollarse mediante las tres competencias gerenciales de los directores que se han venido explicando hasta el momento: manejo de dirección, gestión compartida del cambio, manejo del liderazgo (Mendoza & Vértiz, 2019).

La dirección escolar ha evolucionado significativamente, trascendiendo la mera administración burocrática. Su rol implica una gestión amplia, flexible y creativa, donde la organización participativa y los vínculos comunitarios son fundamentales.

Como señalan Bastidas y Mora (2017), desde la dirección escolar se atienden las necesidades de la comunidad, evidenciando así su papel como agente de cambio social.

El desarrollo efectivo de esta gestión requiere superar paradigmas tradicionales autoritarios, adoptando un liderazgo transformacional que promueva la innovación y el compromiso colectivo. En este sentido, fortalecer la comunicación tanto interna como con el entorno social se vuelve imperativo (Barba y Delgado, 2021), pues facilita la construcción de una comunidad educativa cohesionada y orientada hacia objetivos comunes.

Esta transformación en la concepción y práctica directiva representa un desafío significativo que demanda una constante actualización y adaptación a las necesidades emergentes. Solo así se podrá consolidar una gestión escolar que responda efectivamente a las exigencias educativas contemporáneas y contribuya al desarrollo integral de la comunidad educativa.

La gestión pedagógica de los directores

Llegamos aquí a un punto central en la Gestión Escolar, la gestión pedagógica. Tiene que ver con el acompañamiento que el director brinda a los docentes. Este acompañamiento comprende la planificación, organización y ejecución de actividades para el logro de aprendizajes de calidad.

La gestión pedagógica busca desarrollar competencias y aprendizajes que conlleven a la formación integral y de calidad. No se puede hablar de calidad educativa sin el involucramiento de docentes y padres de familia en la gestión escolar; el apoyo de estos se convierte en clave para que la gestión escolar afronte los “desafíos académicos, personales y relacionales connaturales a la acción formativa” (Rodríguez et al., 2020).

Las motivaciones e intereses del personal docente y las expectativas de los padres de familia (representantes de la comunidad) se conjugan para identificar y ejecutar estrategias que aseguren la calidad del servicio escolar. La Gestión Escolar tiene una visión-misión bastante amplia, resuelve problemas educativos, identifica necesidades, planea actividades, las ejecuta, evalúa los resultados y da seguimiento al plan; fortalece el crecimiento de la organización educativa en la escuela (internamente) y en la comunidad (externamente), para esto último involucra a la comunidad y genera el cambio en beneficio de esta (López-Paredes, 2017).

De esta forma, la Gestión Escolar eficaz y eficiente se nutre del esfuerzo de toda la comunidad educativa. El director motiva a su equipo docente, aprovecha sus potencialidades, los integra en el proceso de gestión; así como persuade a los padres de familia sobre su importante presencia en la vida escolar de los hijos y los compromete con el proceso de aprendizaje de estos.

Formación continua.

La gestión pedagógica es menester del trabajo docente y directivo; ambos sujetos deben innovar y mejorar continuamente su práctica. Para ello precisan de herramientas necesarias. Por un lado, las instancias respectivas preparan al director para el acompañamiento pedagógico a sus docentes, a quienes, a su vez, motiva y estimula al autoaprendizaje en interacción constante con sus pares; por otro lado, el director constituye redes académicas y gestiona programas de actualización en coordinación con la autoridad educativa local y demás actores de la comunidad (Reyes, 2021).

En la Formación Continua del docente, la Secretaría de Educación Pública con base en lo estipulado en el Artículo 90 de la Ley General de Educación, está obligada a implementar lineamientos y programas específicos de formación docente, sostenida en el tiempo e involucrando a los docentes. Esta se basa en el componente pedagógico como actividad mediadora de los aprendizajes; considera el proceso de

planificación, evaluación, relaciones comunicativas con el estudiante y su contexto de aprendizaje.

La innovación es primordial en la mejora del proceso de aprendizaje-enseñanza y los aprendizajes de calidad; pero estos dependen del nivel de preparación de los docentes. Por tanto, para un sólido desarrollo profesional, hay necesidad de que los docentes participen en procesos de formación permanente según sus necesidades e intereses (Iglesias, 2018).

La gestión pedagógica de los directores comprende la supervisión (que debe ser más amigable que reprobadora), el monitoreo (acompañamiento y orientación permanentes) y estímulo a los docentes para su formación continua. La gestión pedagógica permite detectar y resolver problemas educativos, evaluar prácticas pedagógicas e implementar estrategias para mejorarlas. Como señalan Rodríguez (et al. 2020), el director involucrará a los docentes en la tarea de superar los desafíos académicos.

El nivel de desempeño de los directores y docentes guarda relación con el tipo de gestión que realizan los primeros (Meza et al., 2021). No le hace bien a la educación contar en las escuelas con directores que entienden a la supervisión como un mecanismo controlador, intimidatorio y punitivo. Más bien, se requiere directores que acompañan, orientan, se comunican amistosa y asertivamente con los docentes; valoran y refuerzan las prácticas pedagógicas de estos, recomiendan, sugieren y proponen estrategias de aprendizaje y enseñanza como resultado de su pasada experiencia en las aulas (Pérez et al., 2018, Ocando, 2017; Huanca-Arohuanca & Geldrech, 2020).

Los directores que toda escuela espera tener valoran los conocimientos, experiencias y competencias de sus docentes; los instan al cambio, a la mejora y superación profesional. Son capaces de gestionar programas de actualización en coordinación con las autoridades locales e informan a los docentes cada vez que

hay cursos de formación continua para fortalecer sus competencias profesionales y pedagógicas (Reyes, 2021; Iglesias eta al., 2018).

Los directores comprometidos con una educación de calidad enseñan a sus colaboradores y aprenden de ellos; promueven la formación de comunidades de aprendizaje entre sus docentes, reconocen las prácticas exitosas en el aula, promueven a quienes por mérito propio destacan en lo que hacen, realizan el seguimiento de los aprendizajes. Generan espacios para el diálogo con estudiantes y padres de familia y, así, toman conocimiento de las relaciones de estos con los docentes. En pocas palabras: los directores no pueden estar distantes de los docentes, de los estudiantes ni de la comunidad. Él éxito de la escuela depende de la interacción positiva entre estos

Trabajo Colegiado

En mi experiencia como directora el trabajo colegiado se ha nombrado en muchas y muy diversas situaciones, al preguntar en diferentes conversaciones con maestras y maestros de primaria así como con compañeras y compañeros directores, encuentro respuestas como: “trabajo que se realiza de manera grupal”, “todo el colegio de maestros hace un trabajo de planeación”, “acciones realizadas en conjunto”, “realizar acciones de manera conjunta”, “actividades realizadas en conjunto”, “reunión de docentes… en conjunto…”, “trabajo en conjunto”, “columna vertebral de las decisiones en conjunto”, “trabajo realizado por los actores de un área específica”, “trabajo que se hace de manera colaborativa”, “buscar un fin (o lograrlo) académico”, “trabajo entre iguales”, “trabajo de academia”, “situación estratégica consensuada y planificada”, “compartir vivencias y experiencias”.

Por lo anterior, es necesario llegar a responder esta pregunta clave para el presente trabajo.

¿Qué es el trabajo colegiado?

Barraza y Guzmán (2009) conciben al trabajo colegiado como una estrategia impulsada desde la política educativa, que tiene como objetivo apoyar a los colectivos docentes para que transiten de una cultura individualista a una colaborativa con la finalidad de mejorar la práctica docente y los procesos de organización y administración institucionales. Estos autores consideran que es parte fundamental en la mejora de la calidad educativa; en su aplicación requiere de condiciones institucionales, disposición docente y colaboración. Afirman que este trabajo colegiado es un espacio para la discusión académica y la actualización docente.

De igual forma, Barraza (2012) ratifica que el trabajo colegiado es concebido como una estrategia que atraviesa todas las áreas, acciones y actividades que se realizan en el centro escolar. Lo identifica como un espacio de profesionalización, en el que los involucrados fortalecen sus saberes y competencias. Barraza y Barraza (2014, p. 478), respecto al trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes, concluyen que “los profesores se reúnen, pero su participación es irrelevante; no se obtienen productos académicos ni se llega a un nivel de discusión académica suficiente que conduzca a cambios estructurales, sustanciales y de trascendencia”. Encuentran tres tendencias al interior de las escuelas: un grupo de profesores que apuesta por el colegiado y la colaboración, otro que simula y un tercero que se ubica en la colegialidad competitiva.

Por su parte, Quintero y Romero (2016) reportan que, para algunos docentes, la cultura del trabajo colegiado requiere asumir ciertas reglas elementales de convivencia; que ninguno haga suyo el escenario del colectivo docente para tratar asuntos que se escapan de lo académico, y que se evite la personalización de los problemas de índole académica, para lo cual es preciso destacar la relevancia de asumir la responsabilidad, el respeto y el sentido común, además de un liderazgo efectivo y congruente con el entorno.

El trabajo colegiado impulsa también la mejora del desempeño docente y directivo mediante la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades académicas, y a través de la capacitación docente in situ y el intercambio de experiencias (SEP, 2015, p. 8); elementos que se supeditan al trabajo previo y de seguimiento por parte de los actores en mención. Las características que Barraza (2012) atribuye a este tipo de trabajo es que se hace entre colegas, situación que implica relaciones de horizontalidad, liderazgo distribuido y en función más de un liderazgo de tipo académico.

Una condición para su implementación es la credibilidad, debido a que los miembros del equipo deberán reconocer los saberes y habilidades de cada uno; exige la participación, el diálogo abierto, pensamiento flexible y abierto, disposición para la escucha y un alto grado de compromiso. Requiere que los colectivos docentes utilicen la tolerancia, paciencia, respeto y corresponsabilidad. Asimismo, señala que para hacerlo funcional se necesitan cambios tanto en la organización como en la cultura institucional.

En congruencia con lo anterior tenemos los planteamientos de Espinosa (2008), quien afirma que el trabajo colegiado requiere ciertas condiciones de trabajo, de tiempo disponible, además de infraestructura, principalmente del “compromiso de los docentes con la educación de nuestro país” (p. 12), y de la formación de los futuros docentes de la educación.

En este sentido, esta forma de trabajo está vinculada al ambiente que se genera al interior del centro de trabajo, aunado a los recursos que se tienen al alcance, ya sea humanos, de infraestructura y de tiempo. Otra circunstancia que habrá de tenerse en cuenta es la lógica que exige su implementación, Barraza y Guzmán (2009) ponen al descubierto la existencia de una colegialidad artificial u obligada al interior de las instituciones formadoras de docentes, que implica la imposición de esta desde los espacios académico- administrativos de las mismas; aparece como una actividad que debe hacerse porque está normada y de alguna forma ritualizada.

Posiblemente esto tendría que modificarse una vez que se lleve un proceso de sensibilización y conciencia respecto a las implicaciones y consecuencias del trabajo colegiado.

En el actual plan de estudios "La Nueva Escuela Mexicana"(2022) el trabajo colegiado toma gran importancia pues hace referencia a una autonomía profesional ya que esta hace referencia a la capacidad de los profesionales para tomar decisiones y actuar de manera independiente en su ámbito de trabajo, desarrollando su propia práctica docente y estilo de enseñanza, tomar decisiones sobre la planificación y evaluación de los aprendizajes, adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes y participar en la toma de decisiones institucionales y en la mejora continua de la excelencia educativa, para llevar a cabo lo anterior es necesario implementar un trabajo colegiado en donde se muestre una coordinación entre profesionales de la educación o individuos con diferentes habilidades y experiencias para alcanzar objetivos comunes como el desarrollo del actual plan analítico y el codiseño partiendo de las problemáticas de la comunidad educativa visualizadas en el diagnóstico socioeducativo de cada plantel.

Dicho lo anterior podemos decir que el trabajo colegiado y la autonomía profesional están interrelacionados y se apoyan de manera mutua ya que, proporcionan un marco de referencia compartido para la planificación y evaluación de los aprendizajes, fomentando la colaboración y el intercambio de experiencias y conocimientos, así como apoyar a la toma de decisiones informadas y la mejora de los aprendizajes.

Desde estos hallazgos es fundamental preguntarse: ¿Cuál es la mejor lógica para implementar y desarrollar el trabajo colegiado? Para la conformación de equipos de trabajo colegiado es necesario que existan fines u objetivos comunes, significa que la conformación de equipos de trabajo no debe hacerse desde los procesos administrativos sino desde los académicos, utilizando una lógica de abajo hacia arriba y no bajo un mismo esquema o línea, pues a pesar de integrarse por

profesores que atienden diferentes cursos, con distinto nivel de experiencia, todos buscan contribuir en la formación de los estudiantes que atienden, partiendo de las perspectivas y finalidades de sus asignaturas, por lo que es posible generar productos integradores vinculados a las evidencias generadas en los cursos. La colaboración y cooperación son dos aspectos implicados en el trabajo colegiado, por esta razón en los siguientes apartados se plantean algunas precisiones en torno a ellos.

Trabajo colaborativo

Se parte para definirlo de los postulados de Revelo, Collazos y Jiménez (2018) quienes conciben el trabajo colaborativo como “un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, que requiere conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas consensuadamente” (p.117).

Le atribuyen las siguientes características: hay una fuerte interdependencia entre los miembros del grupo, la existencia de metas comunes, responsabilidad individual y compartida, interdependencia positiva, exige a sus miembros capacidad comunicativa, relaciones simétricas y positivas, la formación de los grupos es heterogénea.

Como parte del trabajo colaborativo surge el aprendizaje colaborativo, en el cual el estudiante tiene la centralidad y su base pedagógica se ubica en la corriente constructivista social. Barkley, Cross y Howell (2007) señalan que “el aprendizaje colaborativo alude a las actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para parejas o pequeños grupos interactivos y realizadas por ellos” (p.17). Le atribuyen las siguientes características: tiene un diseño intencional, usa la colaboración, debe haber una enseñanza significativa y se usa principalmente en la educación superior. Tiene su base epistemológica en el constructivismo social. “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y profesores trabajan juntos para crear el saber (p.18).

Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer" (Matthews, 1996, p. 101, citado en Barkley, Cross y Howell, 2007, p. 19). Significa que el trabajo colaborativo toma el supuesto de la teoría socio constructiva de Lev Vygotsky del aprendizaje entre pares y la mediación como herramientas para la construcción del conocimiento, lo que implica una construcción de carácter social.

En esta concepción se trata de evitar la dependencia que pudieran tener los estudiantes del profesor, se pretende que este se convierta en un acompañante; que los alumnos se apoyen entre sí, y la segunda se refiere a que el grupo es responsable de alcanzar los objetivos y cada uno se compromete a realizar la tarea que le corresponde. Dos conclusiones respecto al aprendizaje y trabajo colaborativo son:

A) Es una actividad estructurada de aprendizaje que aborda las principales preocupaciones relacionadas con la mejora en la forma de aprender de los alumnos. Implica activamente a los estudiantes.

B) Los prepara para sus carreras profesionales, ayuda a los estudiantes a apreciar múltiples perspectivas y desarrollar competencias para abordar colaborativamente los problemas comunes de cara a una sociedad diversa; compromete a los alumnos valorando la perspectiva que cada uno puede aportar desde su experiencia personal académica y vital. El aprendizaje colaborativo es un método apropiado para conseguir algunos objetivos y realizar ciertas tareas (Barkley, Cross y Howell, 2007, p. 21)

Para Johnson, Johnson y Hulobec (1999) la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, y afirman: "El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (p.3).

Este aprendizaje surge en oposición al de carácter individualista y busca que sus miembros aprendan a compartir. En este tipo de aprendizaje los profesores evalúan

en función de criterios. Estos autores plantean que existen por lo menos tres tipos de grupos de aprendizaje:

1) Los grupos formales que pueden funcionar desde una hora hasta varias semanas y su finalidad es que los estudiantes logren objetivos comunes y se aseguren de que todos los integrantes completen la tarea de aprendizaje asignada. En estos grupos el docente por lo menos debe realizar las siguientes tareas: especificar los objetivos de la clase, explicar la tarea y la interdependencia positiva de los alumnos, supervisar el aprendizaje, apoyar a los grupos para que los alumnos logren mejor desempeño individual y grupal, evaluar el aprendizaje y apoyar para que los estudiantes se autoevalúen y determinen el nivel de eficacia del grupo.

2) Un segundo grupo de aprendizaje cooperativo son los informales, que pueden ser funcionales desde unos minutos hasta una hora, generalmente se usan para centrar la atención de los estudiantes en los materiales de estudio, promover mejor clima de aprendizaje, crear expectativas sobre los contenidos.

3) Un tercer grupo son los de base o de largo plazo, su permanencia puede ser de hasta un año, son heterogéneos y mantienen sus integrantes durante todo el lapso, su objetivo es que sus miembros se apoyen, alienten, se responsabilicen, motiven y progresen en el cumplimiento de sus tareas con la finalidad de mejorar su rendimiento académico.

El proceso de aprendizaje grupal evoluciona naturalmente desde lo colaborativo hacia lo cooperativo, siguiendo una secuencia lógica de desarrollo. En las etapas iniciales, el aprendizaje colaborativo sienta las bases fundamentales al fomentar interacciones espontáneas y naturales entre los estudiantes, donde exploran juntos el conocimiento sin estructuras rígidas. Esta fase desarrolla habilidades sociales básicas y la capacidad de trabajar con otros de manera flexible.

Una vez que los estudiantes han dominado estas competencias básicas de colaboración, están preparados para avanzar hacia el aprendizaje cooperativo, que representa un nivel más sofisticado de trabajo en grupo

Diferencias entre trabajo colegiado y trabajo colaborativo

El análisis de las dinámicas de trabajo en entornos educativos revela importantes intersecciones entre el trabajo colegiado y colaborativo, así como características distintivas que merecen especial atención. Como señalan Hargreaves y O'Connor (2018) en su obra "Profesionalismo Colaborativo", ambas modalidades comparten elementos fundamentales como la interdependencia positiva y el establecimiento de metas comunes, aspectos que resultan cruciales para el desarrollo profesional docente.

La capacidad comunicativa y la responsabilidad compartida constituyen pilares esenciales en ambas formas de trabajo. Según García-Valcárcel et al. (2014), estas características fomentan relaciones simétricas entre los participantes, permitiendo un intercambio efectivo de conocimientos y experiencias. En su investigación "Aprendizaje colaborativo: Interacción social y construcción del conocimiento", los autores enfatizan cómo estas dinámicas fortalecen el tejido social dentro de las instituciones educativas.

Sin embargo, el trabajo colegiado presenta características distintivas significativas. Como argumenta Bolivar (2017) en su obra "Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente", este tipo de trabajo se distingue por desarrollarse específicamente entre colegas que comparten lenguajes, intereses y escenarios comunes dentro del ámbito académico. Esta particularidad genera lo que Harris (2014) denomina en "La Importancia del Liderazgo Distribuido" como un "liderazgo distribuido", donde la experiencia académica y el sentido de pertenencia juegan roles fundamentales.

El liderazgo académico en el trabajo colegiado, según Lieberman y Miller (2011) en su investigación "Liderazgo Docente", se sustenta fuertemente en la expertise disciplinar y la capacidad de gestión del conocimiento compartido. Los autores sostienen que este tipo de liderazgo facilita la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje más sólidas y sostenibles.

La distinción entre ambas modalidades de trabajo reside principalmente en la especificidad del contexto y los participantes. Mientras que el trabajo colaborativo puede desarrollarse en diversos entornos y con participantes heterogéneos, el trabajo colegiado requiere, como señala Fullan (2016) en "El Nuevo Significado del Cambio Educativo", una base común de conocimientos profesionales y una identidad compartida entre sus miembros.

El trabajo colegiado y su relación con el aprendizaje colaborativo representa un tema fundamental en el ámbito educativo. La credibilidad, como elemento esencial de este proceso, requiere una implementación sistemática que evidencie resultados tangibles en las propuestas y acuerdos generados por los equipos de trabajo (Johnson y Johnson, 2018).

La efectividad del trabajo colegiado está intrínsecamente vinculada al compromiso institucional y las estructuras administrativas que lo sustentan. Como señalan Hargreaves y O'Connor (2019), la ausencia de estos soportes organizacionales puede obstaculizar significativamente el logro de los objetivos planteados, haciendo más compleja la labor docente.

El trabajo colegiado incorpora elementos del aprendizaje colaborativo en su metodología. Barkley et al. (2014) identifican características compartidas entre el aprendizaje colaborativo y cooperativo, incluyendo la interdependencia positiva, el trabajo en grupos reducidos, objetivos comunes, y la responsabilidad tanto individual como grupal. Sin embargo, existen diferencias significativas en su implementación.

Smith y MacGregor (2020) distinguen que el aprendizaje colaborativo resulta más apropiado para la educación superior debido a su estructura más flexible. En este contexto, el rol docente transita de supervisor a facilitador, diferenciándose del aprendizaje cooperativo donde la supervisión es más directiva. Esta característica

hace que el modelo colaborativo sea particularmente adecuado para las academias docentes, donde el acompañamiento y la ayuda mutua son fundamentales.

Dillenbourg (2016) enfatiza que tanto el trabajo colaborativo como el colegiado y cooperativo comparten la necesidad de recursos temporales, espaciales y humanos para su óptima implementación. Estos elementos, junto con el respeto mutuo y la responsabilidad compartida, constituyen la base para un desarrollo efectivo y sostenible de estas metodologías de trabajo.

¿Por qué conviene el trabajo colegiado en la escuela primaria?

La puesta en práctica del trabajo colegiado en la escuela primaria implica la participación de todos los actores institucionales para que, con un grado elevado de ética profesional, apoyen a las niñas y a los niños a adquirir nuevas herramientas y sean partícipes activos en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal suerte que vayan a la par de las innovaciones y los requerimientos sociales. También permite la renovación en cuestión de actitud y también para incorporar la colaboración y la cooperación entre sus integrantes.

El trabajo colegiado ofrece a los maestros y a las maestras, la oportunidad de hacer conciencia de las necesidades de formación propias y de sus alumnos, que pueden ser satisfechas a través de estrategias y acciones específicas que se generen en el grupo de trabajo de una manera organizada (Namo, 1998).

Por su parte, Fierro y Rojo (1994) expresan la importancia del trabajo colegiado como medio para construir un proyecto común de la comunidad escolar, es decir, establecer prioridades y estrategias de trabajo que permitan el logro de los propósitos educativos, fusionando alcances en los planteamientos, además de los retos que enfrenten en busca de alternativas de mejora.

El trabajo colegiado en la escuela primaria es una manera de buscar e intercambiar ideas y experiencias entre colegas, con el objetivo de aprender unos de otros, de

incidir favorablemente en los procesos de formación de los estudiantes, el desarrollo institucional, y para ello es necesario dar seguimiento a proyectos y acuerdos, las reuniones cada determinado periodo de tiempo, como los son las Juntas de Consejo Técnico Escolar, son imprescindibles.

Con base en las reflexiones y aportes respecto al trabajo colegiado, se destacan cinco elementos clave que las escuelas primarias habrían de retomar y fortalecer, con la intención de promoverlo y tener un impacto notable desde las academias de maestros hasta las aulas en donde se desarrollan las propuestas e ideas que de allí emanen.

a) Aprovechamiento de los recursos. - que se refiere a los espacios disponibles, a la optimización del tiempo, el cual implica una previa planificación sólida, y a los actores que participan en este tipo de dinámica de trabajo.

b) Diagnóstico. - necesario para identificar contextos, situaciones y condiciones, de acuerdo con el nivel o institución en la que se llevan a cabo actividades que impliquen el trabajo colegiado.

c) Diseño y seguimiento. - a partir del diagnóstico, se comparten puntos de vista, propuestas para el diseño y seguimiento de actividades, proyectos, entre otros con intención de implementarse, de acuerdo con los intereses del grupo de docentes o de las academias.

d) Toma de decisiones conjunta. - es muy importante que la toma de decisiones sea conjunta, de tal manera que los integrantes de las academias encuentren el sentido de esta dinámica de trabajo, ya que habrán de monitorear y compartir información y resultados, a fin de identificar y analizar los avances y limitaciones, para una toma de decisiones adecuada.

e) Respeto y responsabilidad. - es necesario respetar decisiones y puntos de vista, además, ante las encomiendas derivadas de las academias, así como de las acciones que cada uno efectúa, debe estar presente el sentido de responsabilidad.

Estos son algunos de los elementos clave que contribuyen favorablemente al desarrollo eficiente de las actividades que surjan del trabajo colegiado, cualquiera que sea el nivel educativo y su finalidad, siempre deben estar presentes.

Habilidades blandas como factor de mejora de la gestión escolar y el trabajo colegiado

Actualmente, el sistema educativo exige cada día más retos a los docentes; es por esto que deberá tener una formación constante durante todo el desarrollo de su vida profesional, a fin de, no solo optimizar los contenidos, sino, también, mejorar aquellas capacidades que acompañan y complementan la práctica del docente, tal es el caso de las habilidades blandas.

El sistema educativo contemporáneo enfrenta desafíos que van más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos. En este contexto, las habilidades blandas han emergido como un elemento fundamental en la práctica docente, especialmente en el ámbito del trabajo colegiado en educación primaria. Como señala Ortega (2019), estas competencias socioemocionales constituyen un pilar esencial para el desarrollo profesional docente y el éxito educativo.

La dimensión interpersonal del trabajo docente, según García-Cabrero et al. (2018), se manifiesta en múltiples niveles de interacción que requieren un sofisticado conjunto de habilidades blandas. En el aula, los docentes deben desplegar empatía, asertividad y capacidad de adaptación para responder efectivamente a las diversas necesidades de aprendizaje. Esta perspectiva es respaldada por Martínez-Ruiz y Lavín (2020), quienes argumentan que la calidad de la relación profesor-alumno depende significativamente de estas competencias.

El trabajo colegiado, por su parte, representa un espacio donde las habilidades blandas se ponen a prueba de manera particular. De acuerdo con Vaillant (2016), la colaboración efectiva entre docentes requiere no solo disposición al trabajo en equipo, sino también habilidades específicas de comunicación, negociación y resolución de conflictos. Sin embargo, es crítico señalar que muchos programas de formación docente continúan privilegiando las competencias técnico-pedagógicas por encima de estas habilidades esenciales.

La relación con las familias constituye otro ámbito donde las habilidades blandas resultan cruciales. Como argumenta Torres (2021), la capacidad de establecer vínculos constructivos con los padres de familia depende en gran medida de la inteligencia emocional y las habilidades comunicativas de los docentes. Esta dimensión cobra especial relevancia en contextos de diversidad cultural y socioeconómica.

Por lo anterior, es importante la cualificación docente para mejorar su calidad académica, dado que resulta insuficiente contar con docentes que solo hayan desarrollado un conocimiento disciplinar y experiencia laboral; sino por el contrario, frente a las nuevas demandas del siglo XXI, tal como lo sustenta Espinoza, Tinoco, & Sánchez, (2017), urge contar con docentes que posean habilidades blandas, que les permita alcanzar el éxito en su desempeño y por lo tanto, aportar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Las habilidades blandas.

El término habilidades blandas fue utilizado por primera vez por el Ejército de los Estados Unidos en la década de 1960. Se refería a todas aquellas habilidades que no hacían uso de maquinarias y se dieron cuenta que estas habilidades sociales eran necesarias para liderar grupos motivando a los militares a ganar guerras y que eran habilidades que no estaban estudiadas en su totalidad.

De acuerdo con la problemática a tratar se hace relevante e importante definir el concepto, por autores que han contribuido notablemente cada uno de los conceptos. Para Jaramillo, Pinzón y Riveros (2019), existen otras denominaciones para referirse a las habilidades como las: “competencias siglo XXI, competencias para la empleabilidad, habilidades genéricas, habilidades socio emocionales, competencias nucleares, habilidades laborales, habilidades relacionales, habilidades transversales o habilidades no cognitivas” (p. 25).

Además , las definen como las cualidades personales que facilitan la interacción con los diferentes entornos educativos de manera efectiva, que permiten el despliegue de ciertas competencias específicas, lo cual asegura el éxito en los procesos y una adecuada integración del docente al ambiente laboral y educativo al interior de la institución (p. 17).

Raciti (2015, citado por Curi, 2020) sostienen que son habilidades para la vida, en sus diferentes formas y manifestaciones y apoya ideas muy importantes sobre las mismas, las cuales hacen referencia a un cúmulo de cualidades, atributos, competencias y comportamientos que adquiere y desarrolla la persona durante un periodo de tiempo y lo capacita a responder de manera proactiva ante situaciones determinadas en el campo laboral y personal (p. 2).

Por otro lado, Oliveira, Rouco y Gladkikh (2016, citados por Curi, 2020), las definen como “un conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos que son observables

en el campo educativo” (p. 16); son un tipo de inteligencia social, la cual le permite gestarla capacidad a la persona para que desarrolle relaciones muy saludables con los demás, inclusive consigo mismos (Ortega, 2016, citado por Curi, 2020). Así mismo, (Lema, 2020). Define las habilidades blandas como el complemento de otras habilidades: cognitivas y psicomotrices.

Son actitudes de las personas, son destrezas subjetivas e intangibles, son denominadas “habilidades de aprendizaje profundo”, “habilidades no cognitivas”, mejoran las relaciones interpersonales. Así mismo Gardner y Goleman (2001, 1998, citados por Rodríguez, 2020), las definen como “un conjunto de competencias socioemocionales, interpersonales que están íntimamente ligadas a la inteligencia emocional y que constituyen el eje transversal para que una persona logre el éxito laboral y personal” (p. 187).

En el ámbito de la gestión escolar, Fullan (2017) destaca que el liderazgo educativo efectivo está íntimamente ligado al desarrollo de habilidades blandas. La capacidad de inspirar, motivar y guiar el cambio educativo requiere competencias que van más allá del conocimiento técnico o la experiencia administrativa. No obstante, es importante adoptar una postura crítica frente a la conceptualización y desarrollo de las habilidades blandas en el contexto educativo. Hargreaves y O'Connor (2018) advierten sobre el riesgo de reducir estas competencias a una lista de verificación superficial, sin considerar la complejidad del contexto educativo y las relaciones humanas que lo caracterizan.

El trabajo colegiado efectivo, según Díaz-Barriga (2020), requiere un enfoque integral que reconozca tanto la importancia de las habilidades blandas como su interrelación con otros aspectos del desarrollo profesional docente. Esta perspectiva sugiere la necesidad de repensar los modelos de formación y evaluación docente para incluir estas competencias de manera significativa.

La evidencia empírica presentada por López y Sánchez (2022) demuestra que las escuelas que priorizan el desarrollo de habilidades blandas en su personal docente

muestran mejores indicadores de clima escolar, satisfacción laboral y resultados académicos. Sin embargo, la implementación de programas efectivos para el desarrollo de estas habilidades sigue siendo un desafío significativo.

Las habilidades blandas en el trabajo colegiado en la escuela primaria.

Las habilidades blandas juegan un papel protagónico en la escuela primaria al desarrollar actividades de trabajo colegiado, Barrón (2018) por ejemplo, investiga la interacción y las habilidades blandas, y como estas mejoran significativamente a la otra; esto quiere decir, en el ambiente escolar, la interacción de las personas mejora sustancialmente, si las personas involucradas poseen habilidades blandas.

Para Jaramillo et al. (2019), las habilidades blandas “permiten ganar una ventaja competitiva en el mercado laboral”, mejoran el desempeño laboral, desarrolla relaciones interpersonales optimas y eficaces, mediante la comunicación efectiva y asertiva, la forma de ser de la persona, el acercamiento a los demás. Igualmente, permiten el manejo de las emociones de las personas, dentro del proceso enseñanza aprendizaje, generando la significación del mismo, integra competencias adquiridas y desarrolladas, producen cambios en el éxito laboral y personal” (p. 187).

También, las habilidades blandas permiten tener otra concepción del mundo, generando innovación y transformación del entono personal, social y familiar, fortaleciendo la autoconfianza, el poder adaptarse al medio, trabajar en equipo, tener una comunicación asertiva, resolver problemas y situaciones, aceptar la crítica, estar motivado, siendo proactivo, con pensamiento flexible y crítico. Se construye una educación desde y para la sociedad (Barrero, 2020).

Por otra parte, Curi (2020) plantea qué las habilidades blandas favorecen las relaciones interpersonales de los docentes, en forma muy significativa, en su ámbito personal y profesional, cuyos problemas son resueltos mediante la comunicación asertiva y empática. Dichas habilidades blandas mejoran el quehacer educativo, el

trabajo con los compañeros, se enriquecen los aprendizajes y las prácticas docentes, todo esto, han permitido mejorar el desarrollo profesional de los docentes.

Rodríguez (2020) enfatiza la relevancia de las habilidades blandas en el marco del desempeño docente, estableciendo estas competencias como piedra angular del desarrollo profesional educativo. Desde la perspectiva de la gestión escolar, estas habilidades constituyen elementos fundamentales para la construcción de una práctica docente efectiva que, consecuentemente, eleva los estándares de calidad académica. El autor sostiene que, si bien el conocimiento disciplinar es esencial, las cualidades personales no cognitivas juegan un papel determinante en el éxito profesional del educador.

Entre estas cualidades destacan el autocontrol, la mentalidad de crecimiento, el establecimiento de relaciones sociales saludables, la inteligencia emocional, la curiosidad intelectual, la capacidad de toma de decisiones y el juicio crítico. Desde el ámbito de la gestión pedagógica, estas competencias facilitan la creación de ambientes de aprendizaje más efectivos y el desarrollo de procesos educativos más significativos, contribuyendo así a la formación integral tanto del docente como del estudiante (p. 188).

Continuando con la misma idea, para Veramatos (2020), las habilidades blandas son importantes para los docentes, ya que generan beneficios incalculables para la enseñanza y el aprendizaje; con estas habilidades los docentes se pueden enfocar de manera diferente su enseñanza, esta se convierte en bidireccional, organizada, operativa, comprensiva, talentosa, actitudinal.

Otros autores que destacan la importancia de las habilidades blandas en el desarrollo de los individuos encontramos a Albuquerque (2021), quien sostiene que a través de las habilidades blandas se pueden generar buenos desempeños de las personas en las organizaciones; considerando a los directivos personas idóneas, cuyas competencias le permiten enfrentar los retos de la sociedad, generando cambios y transformaciones de forma constante.

Palma (2021), Manifiesta que existe una relación estrecha entre las habilidades blandas y la satisfacción laboral en los docentes; donde las habilidades blandas originan la satisfacción laboral, cuya relación directa y significativa. Desde las demandas actuales la sociedad necesita docentes, que en sus procesos de formación alcancen habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía, trabajar en equipo, resolver problemas, tener relaciones interpersonales efectivas entre pares, de manera que estas les permitan en sus futuros próximos, lograr éxito en el ámbito laboral.

De acuerdo con las investigaciones de De la Cruz (2020), se concluyen que las habilidades blandas mejoran significativamente los niveles de la interacción de los protagonistas en el aula. De la Cruz (2020), afirma que las habilidades blandas Inciden en forma significativa sobre las interrelaciones entre los docentes de las instituciones educativas.

En realidad, estas habilidades se desarrollan mediante ciertos procesos. Con el pasar del tiempo; se desarrollan mediante programas de interiorización y capacitación, gracias a los cuales se diagnostican, identifican y se fortalecen, para beneficios de los docentes y las instituciones educativas correspondientes, que requieren capacitación; la cual es muy importante para lograr los objetivos, aplicar las estrategias y ejercer las políticas organizacionales, generando el fortalecimiento del personal docente (Jaramillo al., 2019).

Las habilidades blandas, su relación con las inteligencias múltiples y el aprendizaje.

Después de hacer una revisión de los estudios sobre las habilidades blandas, se puede decir que estas tienen su base en los estudios realizados por Howard Gardner en 1983 sobre las inteligencias múltiples en su obra titulada: Estructura de la mente, dicha teoría fue de gran importancia para la educación, la cual se constituyó en el medio por excelencia para desarrollar la inteligencia, la toma de

conciencia, las capacidades personales, la creatividad, generando así la presencia de la psicología educativa: una ciencia multidisciplinaria, identificada con las ciencias psicológicas y ciencias de la educación (Chura, Huayanca y Maquero, 2019).

En este mismo sentido, Pacheco y Padilla (2020) mencionan la importancia de las inteligencias múltiples para poder entender plenamente al hombre, la sociedad y la educación; donde se tiene claridad sobre la solución de las situaciones complejas, gracias a las habilidades desarrolladas. Cedeño, Veliz y Mendoza (2021), defienden que la educación, las inteligencias múltiples y las habilidades están relacionadas, ratifican la idea de que existen diversas formas y alternativas para generar aprendizajes, de lo cual la formación integral de los estudiantes es muy importante: “un individuo de necesidades, habilidades y potencialidades, busca intervenir en las dimensiones del conocimiento, valores y habilidades o destrezas” (p. 92).Se evidencia la notable influencia de las inteligencias múltiples sobre las habilidades blandas; dicho de otra manera, las inteligencias múltiples facilitan el desarrollo de las habilidades blandas, logrando que las personas logren sus metas, objetivos y compromisos institucionales, por lo cual se habla de educación emocional, evitando los conflictos y las llamadas conductas de riesgo, generando regulaciones en los aprendizajes y conductas(Acosta y Trigoso, 2018).

CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL

El trabajo Colegiado, una mirada internacional.

Para iniciar este capítulo se parte de la pregunta ¿Cómo funciona la Política Educativa? Para responder a esta pregunta hace falta comprender el concepto de Política Educativa y la diferencia entre Políticas Educativas como hace mención el autor (Francesc Pedro 1998)

La distinción entre las políticas educativas y la política educativa representa un campo de estudio fundamental para comprender la gestión y evolución de los sistemas educativos contemporáneos. A continuación, se analiza las características distintivas y las interrelaciones entre ambos conceptos, explorando sus dimensiones teóricas y prácticas.

En primer lugar, las políticas educativas se fundamentan en la aplicación directa de la ciencia política al ámbito educacional, estableciendo líneas de acción y marcos de reflexión teórica que permiten abordar múltiples situaciones educativas. Esta aproximación se caracteriza por su naturaleza dinámica, beneficiándose constantemente de los avances en la ciencia política y adaptándose a nuevas realidades sociales y pedagógicas. Es importante destacar que las políticas educativas constituyen el resultado de una actividad sistemática y fundamentada en principios científicos.

Por otro lado, la política educativa se distingue por su carácter más contextual y específico, enfocándose en los actores y sujetos destinatarios de las acciones educativas. Esta dimensión se caracteriza por una evolución más rápida y está directamente influenciada por cambios en la administración pública, como transiciones de partidos políticos o modificaciones en la gestión gubernamental. La política educativa representa el resultado concreto de la actividad de las autoridades públicas en el sector educativo, manifestándose en acciones específicas dirigidas a resolver problemáticas educativas particulares.

La interrelación entre ambas dimensiones resulta fundamental para comprender el funcionamiento del sistema educativo. Mientras las políticas educativas proporcionan el marco teórico y metodológico, la política educativa constituye la materialización práctica de estos principios en contextos específicos. Esta dualidad permite una aproximación integral a los desafíos educativos, combinando la solidez teórica con la flexibilidad necesaria para adaptar las intervenciones a realidades particulares.

Es significativo observar que la política educativa se constituye como el objeto esencial de estudio dentro de este campo, permitiendo analizar cómo las decisiones políticas y administrativas impactan directamente en la realidad educativa. Esta característica la convierte en un elemento crucial para evaluar la efectividad de las intervenciones educativas y su capacidad para responder a las necesidades sociales.

La Política atiende a las necesidades internacionales que emanan de las organizaciones internacionales y con base en ella, sociólogos y epistemólogos construyen el enfoque que orientará a la filosofía de la educación de la cual se desprende la teoría; a aplicar es aquí en donde surgen conceptos como la calidad educativa, gestión, liderazgo, colegiado, mismos que se abordarán a lo largo de este texto.

Una de las aplicaciones de la política es la política educativa de la cual surgirán las acciones destinadas a responder las necesidades o problemáticas existentes en el ámbito educativo, es decir, la política educativa busca articular o problematizar el elemento a resolver.

La política educativa a través de la historia de nuestro país responde a un contexto social a nivel macro político que es el contexto internacional, pasando después por el contexto meso político que son las secretarias y así llegar a lo micro político que es la interpretación y significado que se le da en las aulas.

Las políticas educativas y el trabajo colegiado en las escuelas primarias mantienen una relación simbiótica que resulta fundamental para el desarrollo efectivo de los procesos educativos. Esta relación se manifiesta en múltiples dimensiones que vale la pena analizar detenidamente.

En primer lugar, las políticas educativas establecen el marco normativo y orientador que permite institucionalizar y dar sustento al trabajo colegiado. Cuando estas políticas reconocen explícitamente la importancia de la colaboración docente y establecen espacios formales para su desarrollo, como los Consejos Técnicos Escolares, están sentando las bases para que el trabajo colegiado se convierta en una práctica sistemática y no en esfuerzos aislados.

Sin embargo, la mera existencia de políticas no garantiza un trabajo colegiado efectivo. Es necesario que estas políticas se traduzcan en condiciones concretas que lo faciliten: tiempo destinado específicamente para reuniones de profesores, recursos para la formación continua, incentivos para la colaboración, y estructuras organizativas que promuevan el intercambio de experiencias. Cuando las políticas educativas no contemplan estos elementos operativos, el trabajo colegiado puede quedar reducido a una declaración de buenas intenciones.

Un aspecto crucial es cómo las políticas educativas pueden influir en la cultura escolar. Las políticas que promueven una visión de la escuela como comunidad de aprendizaje, donde el conocimiento se construye colectivamente, tienden a fortalecer el trabajo colegiado. Por el contrario, políticas excesivamente centralizadas o que enfatizan la competencia individual pueden obstaculizar la colaboración entre docentes.

La autonomía escolar, como componente de la política educativa, juega también un papel fundamental. Cuando las escuelas tienen cierto margen de decisión sobre sus procesos internos, pueden adaptar las formas de trabajo colegiado a sus necesidades específicas. Las políticas que reconocen y respetan esta autonomía

tienden a generar mejores condiciones para la colaboración efectiva.

Es importante señalar que el trabajo colegiado, cuando está bien articulado con las políticas educativas, puede convertirse en un poderoso mecanismo de retroalimentación. Los docentes, trabajando colaborativamente, pueden identificar fortalezas y debilidades en la implementación de las políticas, proponer ajustes y contribuir a su mejora continua. Este proceso bidireccional enriquece tanto la política educativa como la práctica docente.

No obstante, también existen tensiones y desafíos en esta relación. Las políticas educativas a menudo se enfrentan a la necesidad de equilibrar la estandarización necesaria para garantizar cierta calidad educativa con la flexibilidad requerida para el trabajo colegiado efectivo. Además, las políticas pueden verse limitadas por restricciones presupuestarias que dificultan la creación de condiciones óptimas para la colaboración docente.

La formación inicial y continua del profesorado, como elemento de la política educativa, debe incluir el desarrollo de competencias para el trabajo colegiado. Los docentes necesitan habilidades específicas para colaborar efectivamente, compartir experiencias y construir conocimiento colectivamente. Las políticas que descuidan este aspecto pueden limitar la efectividad del trabajo colegiado.

La Política Educativa en América Latina y el Caribe.

Para analizar el contexto educativo actual se tomará como punto de partida a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la cual en 1990 sometió a consideración de los gobiernos de los grupos dirigentes y de la opinión pública latinoamericana su propuesta de transformación productiva con equidad la que proporciona entre otras las siguientes orientaciones para el desarrollo futuro de América Latina: un esfuerzo interno imprescindible, indelegable e impostergable a las actuales condiciones internas y externas al diseño de políticas e instituciones y a la movilización de recursos internos y transformación productiva y de equidad.

El esfuerzo interno imprescindible que menciona la CEPAL se traduce en el contexto escolar al trabajo colaborativo entre docentes, directivos y personal educativo. El trabajo colegiado representa precisamente ese esfuerzo interno que debe realizarse desde las propias instituciones educativas para mejorar la calidad educativa.

Cuando se habla de "diseño de políticas e instituciones", esto se refleja en el trabajo colegiado a través de la planificación conjunta y el establecimiento de acuerdos y lineamientos internos que guían el funcionamiento de la escuela. Los docentes, al trabajar de manera colegiada, participan activamente en el diseño de las políticas escolares.

La "movilización de recursos internos" mencionada se materializa en el trabajo colegiado cuando los docentes comparten experiencias, conocimientos y recursos pedagógicos, optimizando así el uso de los recursos disponibles en la escuela. Al igual que con el concepto de "equidad" que propone la CEPAL el cual es fundamental en el trabajo colegiado, ya que este busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones socioeconómicas o contextuales.

La "transformación productiva" puede interpretarse en el contexto escolar como la búsqueda de mejores prácticas pedagógicas y resultados educativos a través del trabajo colaborativo entre docentes. La propuesta enfatiza la relevancia de ambos objetivos, así como a los ámbitos y condiciones en los cuales se apoyan mutuamente, apuestan a la competitividad y la equidad en un contexto de sustentabilidad ambiental, por otro lado, se refieren a los recursos humanos y a la difusión del progreso técnico entre las múltiples áreas en la que es necesario actuar para cumplir los objetivos señalados.

En el año 2000 con la Gestión Educativa Estratégica de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) se orientó

a la reconformación del sistema educativo con el propósito de mejorar la calidad del servicio y los aprendizajes, respondiendo a una demanda internacional, apegado a la administración y la colaboración en donde el actor- gestor, pone en práctica habilidades de consenso y construcción, con una visión apegada a la administración corporativa que considera que todos los integrantes de un grupo se comportan de la misma forma, por lo tanto, aspectos como heterogeneidad, inclusión, equidad y humanismo, quedan relegados.

La implementación de la Gestión Educativa Estratégica promovida por la UNESCO en el año 2000 marcó un punto de inflexión en la organización del trabajo colegiado en las escuelas primarias mexicanas. Este modelo, aunque presentado como una solución integral para mejorar la calidad educativa, merece un análisis crítico de sus alcances y limitaciones en el contexto mexicano.

Por un lado, es innegable que la iniciativa introdujo elementos valiosos para la estructuración del trabajo colaborativo en las escuelas. La promoción de habilidades de consenso y construcción colectiva representó un avance significativo en la profesionalización de la gestión educativa. El modelo propuso mecanismos formales para la colaboración entre docentes y estableció marcos de referencia para la toma de decisiones colectivas, lo cual, en teoría, debería fortalecer el tejido organizacional de las instituciones educativas.

Sin embargo, la adopción de este modelo revela contradicciones profundas que merecen ser examinadas. La principal crítica que puedo realizar radica en su fundamentación en principios corporativos que presuponen una homogeneidad inexistente en la realidad educativa mexicana. Esta visión estandarizada choca frontalmente con la rica diversidad cultural, social y pedagógica que caracteriza a nuestras escuelas. Al relegar aspectos fundamentales como la heterogeneidad, la inclusión y el humanismo, el modelo corre el riesgo de convertirse en un instrumento de uniformización que deshumaniza el proceso educativo.

Particularmente preocupante resulta la tendencia a priorizar objetivos

administrativos sobre las necesidades humanas específicas de cada comunidad escolar. El trabajo colegiado, que debería ser un espacio de encuentro, diálogo y construcción colectiva, puede verse reducido a una serie de procedimientos burocráticos que poco aportan a la verdadera transformación educativa. La búsqueda obsesiva de consensos y resultados medibles puede estar sofocando la creatividad y la innovación pedagógica que surge de la diversidad de perspectivas y experiencias.

Es necesario reconocer que la estructura administrativa propuesta por el modelo ha facilitado ciertos aspectos de la colaboración docente. No obstante, esta aparente eficiencia organizacional podría estar ocultando una progresiva pérdida de autonomía y capacidad de respuesta a las necesidades locales. El trabajo colegiado se ha vuelto más estructurado, pero también menos flexible y adaptable a las realidades específicas de cada escuela.

Si bien la Gestión Educativa Estratégica ha aportado elementos valiosos para la organización del trabajo colegiado, es fundamental repensar su implementación desde una perspectiva más humanista e inclusiva. El desafío actual consiste en encontrar un equilibrio entre la necesaria estructura administrativa y la flexibilidad requerida para atender la diversidad de nuestras comunidades educativas. Solo así el trabajo colegiado podrá convertirse en un verdadero motor de transformación educativa, capaz de responder tanto a las demandas globales como a las necesidades locales específicas de cada escuela primaria en México.

Los componentes de esa Gestión Educativa Estratégica son:

- Liderazgo con atribuciones distintas de la gobernabilidad.
- Gestión educativa (sistema) forma de comprender, de organizar y de conducir.
- Gestión institucional: (estructura) establece líneas de acción de cada una de las instancias administrativas; orden administrativo, gerencial, de política personal, económico presupuestal, planificación, regulación y evaluación

- Gestión escolar: (comunidad educativa) labores realizadas por los actores de la comunidad educativa, generador de ambientes y procesos para que los estudiantes aprendan mediante objetivos y metas.
- Gestión pedagógica: (aula) formas por las que el docente realiza procesos de enseñanza aprendizaje y lo traduce en la planeación.
- Propósito y componente: fomentar procesos constantes en las formas de gestión para potencializar y obtener resultados del logro educativo.
- Liderazgo compartido – un buen líder.
- Trabajo colaborativo – conjunto de esfuerzos para logros de objetivos
- Planeación estratégica – proceso sistémico y sistemático que se involucra a docentes, alumnos, padres de familia, director, supervisor.

La OCDE y el estudio TALIS.

Los organismos internacionales son actores de peso en el escenario latinoamericano de las reformas educativas (Poggi, 2014; Krawczy, 2002). Uno de los principales instrumentos que utilizan en la definición de la agenda y del discurso de las políticas sobre educación es la difusión de documentos de diagnóstico y propuestas de mejoras. Sin desdeñar el argumento sobre la conformación de una agenda global de reforma educativa en la que los organismos internacionales (interactuando con otros actores) juegan un rol decisivo (Rambla, 2013)

En 2008 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) realizó el estudio TALIS (encuesta sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje) en la cual participa México y donde se consideraron los métodos de enseñanza en aula en escuelas secundarias. La aplicación de la encuesta, en cada país participante, incluyó mínimo 200 escuelas y 20 docentes por escuela; es decir 4,000 docentes. En este estudio sobresalen dos indicadores importantes para México: por un lado los docentes enfatizan su aceptación del enfoque constructivista y, por otro, sus prácticas de enseñanza en el aula son tradicionales (OCDE, 2009).

En el estudio TALIS de 2013 también participó México y se incluyeron docentes de primarias, secundarias y bachillerato. En esta ocasión se destacan las preguntas donde, por un lado, se pidió a los docentes que indicaran el porcentaje de alumnos de su grupo con bajo aprovechamiento y, por otro, se les preguntó acerca del tipo de prácticas de enseñanza utilizadas en el aula: éstas se podían clasificar en prácticas tradicionales y prácticas que motivan el aprendizaje activo (OCDE, 2014).

De acuerdo con los resultados TALIS de 2013 los docentes respondieron que utilizan en el aula la práctica tradicional de revisar ejercicios del libro y revisar las tareas que se elaboraron en casa en 72.4% en primaria, 49.6% en secundaria y 46.2% en bachillerato. Esto contrasta con la atención individual que pueden brindar los docentes tanto a los alumnos destacados como a los alumnos con rezago en cada clase, en los tres niveles educativos mencionados, pues la atención individualizada la brindan 10.8% de docentes en primaria, 4.9% en secundaria y 5.4% en bachillerato.

La atención individual de los alumnos es relevante considerando las diferentes necesidades de los alumnos, sus rezagos, y los enfoques pedagógicos que señalan las diferentes formas de aprendizaje de cada persona. La atención individual a los alumnos también implica un mayor esfuerzo de docencia. Las encuestas TALIS indican que es limitado el tiempo ocupado por los docentes para desarrollar métodos de trabajo que se alejen del paradigma tradicional, donde el alumno es pasivo y no activo. Algunas razones podrían ser las cargas de trabajo de los docentes que no siempre están relacionadas con la enseñanza pues tienen obligaciones administrativas y de gestión. Además, también enfrentan la falta de materiales y capacitación para adoptar e introducir nuevos métodos de enseñanza. Todos estos elementos representan un mayor esfuerzo de docencia. El costo de este esfuerzo de docencia, en tiempo y recursos ocupados en preparar material para la clase es un factor que influye en las decisiones del personal docente.

En la encuesta TALIS de 2013 se definió un indicador para conocer las percepciones del docente sobre su eficacia (self-efficacy) definida como “las creencias de las personas sobre sus capacidades para llevar a cabo con éxito un curso de acción particular” (Bandura citado en OECD, 2014: 182). El sentido de eficacia de un docente se refiere a “la forma en que imparte sus clases, la atención que prestan los alumnos y, en general, el manejo de la clase… Esto influye en los resultados que obtienen los alumnos” (Capr ara, et al., Klassen y Chiu citados en OECD, 2014:182).Este indicador para un grupo de países, entre ellos México, reporta que en las escuelas se encontró que una menor percepción de la eficacia personal se presentaba cuando los docentes atendían alumnos de menor rendimiento escolar (OECD, 2014: 412, Cuadro 7.6). Esto significaría que el propio docente se considera rebasado en sus capacidades para atender a los alumnos con bajo rendimiento.

La atención de alumnos de bajo rendimiento involucra una percepción del docente sobre el resultado a futuro del aprendizaje que obtendrá el alumno. Esta percepción “es un estado psicológico de ‘confianza’ sobre un resultado posible que incluye la percepción de que sea posible perder” (Conejeros et al., 2010: 31), en este caso se introduce en la conducta del docente un factor de riesgo de que su esfuerzo de docencia no pueda influir o mejorar las condiciones de rezago de los alumnos.

Los factores anotados del estudio TALIS, como son los métodos de enseñanza en aula, la reducida atención individual que se brinda a los alumnos, particularmente a los de mayor rezago, y las percepciones de los docentes, indican algunos de los factores que intervienen en las decisiones y conducta de los docentes, como son: el costo del esfuerzo de docencia que implica preparar la didáctica y los materiales necesarios para atender alumnos en diferentes situaciones de aprendizaje; además, los docentes pueden desarrollar una lógica de eficiencia en el sentido de considerar que el esfuerzo de docencia puede ser mejor aprovechado por los alumnos avanzados y otro factor es el riesgo como percepción del resultado a futuro de la enseñanza. Estos son los factores que se necesitan consideran para diseñar políticas públicas que cambien las prácticas tradicionales de enseñanza en el aula.

La implementación del trabajo colegiado en las escuelas primarias mexicanas, fundamentada en parte por los hallazgos del estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey) de la OCDE, merece un análisis crítico que trascienda la mera adopción de recomendaciones internacionales. Si bien TALIS ha proporcionado datos valiosos sobre las prácticas docentes colaborativas a nivel global, es crucial examinar cómo estas directrices se materializan en el contexto específico de México, considerando sus particulares desafíos y realidades socioculturales.

En primer lugar, aunque TALIS enfatiza la importancia de la colaboración docente como factor clave para la mejora educativa, la implementación de espacios colaborativos en México, como los Consejos Técnicos Escolares (CTE), enfrenta obstáculos significativos. La realidad es que muchas escuelas, especialmente en zonas rurales o marginadas, carecen de las condiciones básicas para desarrollar un trabajo colegiado efectivo. La brecha entre la teoría y la práctica se amplía cuando los docentes deben lidiar con problemáticas urgentes como la falta de recursos, la sobrecarga administrativa o las condiciones precarias de infraestructura.

El desarrollo profesional docente, otro pilar fundamental señalado por TALIS, presenta una paradoja en el contexto mexicano. Si bien el trabajo colegiado se promueve como estrategia para el desarrollo profesional continuo, la realidad muestra que muchas veces estas reuniones se convierten en espacios burocráticos donde se prioriza el cumplimiento de formatos y requisitos administrativos por encima de la verdadera reflexión pedagógica. Esta situación desnaturaliza el propósito original del trabajo colaborativo y lo convierte en una carga adicional para los docentes.

Respecto al liderazgo escolar, TALIS promueve un modelo distribuido y participativo. Sin embargo, la estructura jerárquica tradicional del sistema educativo mexicano frecuentemente obstaculiza la implementación efectiva de este enfoque. Los directores escolares, aunque conscientes de la importancia del liderazgo compartido, se encuentran atrapados entre las demandas administrativas del sistema y la necesidad de promover una cultura verdaderamente colaborativa.

La retroalimentación entre pares, elemento destacado por TALIS, enfrenta resistencias culturales en el contexto mexicano. La tradición del trabajo docente aislado y la falta de una cultura de evaluación constructiva dificultan la implementación de prácticas de observación y retroalimentación efectivas. Además, las condiciones laborales y la carga horaria de los docentes raramente contemplan espacios reales para estas actividades.

En cuanto al clima escolar, si bien TALIS señala una correlación positiva entre la colaboración docente y el ambiente escolar, la realidad mexicana muestra que la implementación forzada del trabajo colegiado puede generar tensiones y resistencias cuando no se consideran las necesidades y contextos específicos de cada comunidad educativa.

Es fundamental reconocer que la mera adopción de recomendaciones internacionales, sin un análisis crítico y una adaptación contextualizada, puede resultar contraproducente. El trabajo colegiado en México requiere una reconceptualización que parta de las necesidades reales de los docentes y las escuelas, considerando las limitaciones estructurales y culturales existentes. Solo así podrá convertirse en una herramienta efectiva para la mejora educativa, trascendiendo el plano discursivo para generar cambios significativos en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes.

La relación entre TALIS y el trabajo colegiado en México debe entenderse como un punto de partida para la reflexión y no como un modelo prescriptivo. El verdadero desafío radica en desarrollar modelos de colaboración docente que respondan a la realidad mexicana, aprovechando las experiencias internacionales, pero sin perder de vista las particularidades y necesidades locales.

El director como líder pedagógico desde la política educativa en América Latina

Como resultado de estudios como lo fue TALIS, surgió una tendencia en relación al trabajo en los Centros escolares que terminó de definirse en la segunda década del siglo XX, se trata de una renovada visión de la autonomía escolar en la que los directivos juegan un rol central. En lugar de la autonomía entendida como privatización de la gestión, donde los directivos o consejos escolares controlan el presupuesto y/o la contratación de los docentes, en esta nueva etapa ganó terreno una concepción de primacía pedagógica en la conducción institucional donde el trabajo colegiado de la plantilla conformada por maestras y maestros es conducida por la figura directiva.

El refuerzo de la formación y selección de los directivos escolares como líderes pedagógicos fue la expresión más clara de esta tendencia, que creció en la mayoría de los países de América Latina, incluyendo a México (Avalos, 2011; OREALC-UNESCO, 2014; Vaillant, 2011). En especial, Chile avanzó con esta transformación de manera más sistémica, al crear una carrera especial para los directivos, con altas remuneraciones, concursos por tiempos fijos y formación específica. En paralelo, otras lógicas convergentes apuntaron en la misma dirección.
Los planes de mejora, en sus distintas acepciones, mostraron el pasaje de la mera formalidad de un plan a una ejecución con recursos, autonomía y rendición de cuentas.

En los países de América Latina aparecieron formatos similares, con entrega de recursos para manejar con cierta autonomía por parte los directivos y, en algunos de ellos, con las evaluaciones de calidad como parte de un contrato de mejora que tiene condicionalidades ligadas a resultados (especialmente en Chile, Colombia y México). Directivos más focalizados en lo pedagógico; planes de mejora; autonomía intermedia con ciertos recursos; capacitación docente en servicio, institucional y en la escuela; medición de resultados, autoevaluación institucional y boletines de rendimiento por institución fueron algunas de las iniciativas que marcan

una tendencia común. En algunos países, como Chile, Brasil y México (más parcialmente Colombia) la publicación de resultados de calidad de las escuelas sumó el efecto de la competencia y presión pública con los ránkings, algo que no ocurrió en Argentina, Perú y Uruguay (Avalos,2011).

Así es como a partir de investigaciones y estudios de organismos internacionales surgen las políticas educativas como propuestas que llegan a los distintos países para desarrollar políticas educativas nacionales, como se abordarán en el siguiente apartado.

EL TRABAJO COLEGIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO.

El Sistema Educativo Mexicano ha realizado esfuerzos importantes en las últimas décadas para mejorar la calidad educativa desde 1993 partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa hasta el año 2022 con la entrada en vigor de la Nueva Escuela Mexicana impulsada por el presidente Andrés Manuel López Obrador. Desde el siglo pasado se inició un proceso de transformación profunda, mediante la implementación de un conjunto de acciones de política educativa, entre las que destacan las siguientes:

a) Reformas al Artículo 3° Constitucional.
b) Creación y reformas a la Ley General de Educación
c) Reorganización del sistema educativo (federalización y descentralización)
d) Reformulación de contenidos y materiales educativos.

Por citar algunas, pero todas orientadas a tres propósitos centrales:

1) Asegurar el acceso de todas las niñas y los niños a la escuela.
2) Mejorar la calidad educativa.
3) Fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo.

Un poco de historia en el trabajo colegiado en México

En el contexto mexicano de la década de 1990, predominaba una perspectiva determinista respecto al rendimiento académico, la cual atribuía el fracaso escolar exclusivamente a variables exógenas al sistema educativo. Esta visión unidimensional tenía consecuencias significativas tanto en las prácticas pedagógicas y directivas como en la formulación e instrumentación de políticas orientadas al mejoramiento de la calidad educativa.

No obstante, el desarrollo posterior de la investigación en el campo educativo evidenció las limitaciones de dicho enfoque determinista. Si bien se confirmó la existencia de una correlación entre las condiciones socioeconómicas y culturales con los niveles de logro educativo, esta relación demostró ser más compleja y multifactorial de lo inicialmente planteado. Los hallazgos revelaron que las prácticas pedagógicas, así como los aspectos organizacionales y operativos de las instituciones educativas, constituían variables intervinientes capaces de generar diferencias significativas en los resultados educativos, incluso entre establecimientos ubicados en contextos socioeconómicos similares.

La relación entre la calidad educativa y la gestión escolar en México ha sido objeto de múltiples investigaciones que han contribuido significativamente a la comprensión y desarrollo de políticas educativas. Este ensayo analiza la evolución de estos conceptos y su implementación en el sistema educativo mexicano durante la década de los noventa.

Las investigaciones sobre calidad educativa en México han evidenciado una correlación significativa entre la eficacia de los procesos educativos y la estructura organizacional de las instituciones escolares. Como señala Bonilla (2006), estos estudios fueron fundamentales para establecer la vinculación entre la calidad de los procesos educativos y el funcionamiento organizacional de los planteles educativos.

La implementación de iniciativas de gestión escolar en México siguió un patrón de desarrollo progresivo y descentralizado. Este proceso se caracterizó por la participación activa de diversos estados de la república, quienes desarrollaron programas pioneros en la materia. El movimiento comenzó con la intervención del Consejo Nacional Técnico de la Educación en 1992-1993, seguido por estados como Chihuahua, Guanajuato y Coahuila en 1995. Posteriormente, se unieron el Estado de México, Baja California, Colima y Quintana Roo en 1996 (Bonilla, 2006).

Según el "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal", publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) (1992, 19 de mayo), hilo significativo en esta evolución fue la implementación de los Programas Compensatorios para Abatir el Rezago Educativo en 1997, inicialmente conocidos como PIARE y posteriormente como PAREIB. Estos programas representaron un esfuerzo institucional por abordar las desigualdades educativas mediante estrategias de gestión escolar más efectivas.

Es importante señalar que la transformación de la gestión escolar en México no fue un proceso uniforme, sino que se caracterizó por la diversidad de aproximaciones y estrategias implementadas en diferentes contextos regionales. Esta heterogeneidad en la implementación permitió el desarrollo de modelos adaptados a las necesidades específicas de cada entidad federativa.

Para el segundo año del siglo XXI, una iniciativa de política federal acompañada de nuevos componentes (como la asignación de recursos financieros directamente a las escuelas, evaluaciones del aprendizaje y fuerte promoción de la participación social en educación) se desarrolló en el país, otra vez con la finalidad de impulsar la transformación de la gestión escolar, pero ahora con la pretensión de establecer una política nacional con cambios en la gestión escolar de manera institucionalizada.

Fue entonces que, según Bonilla (2006), palabras como trabajo colegiado y liderazgo directivo, fueron escuchándose poco a poco y cada vez más hasta ligarse en el discurso de la educación básica con las nociones de gestión escolar y mejora de la calidad educativa.

Posteriormente, la gestión educativa se establece como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. Para que una gestión educativa sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y de resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y de evaluación y es aquí donde el trabajo colegiado es necesario para el éxito del centro escolar en la mejora del servicio educativo y en los aprendizajes de niñas y niños.

Para estudiar las políticas educativas se requiere de un marco conceptual y un apartado metodológico, es así como en el 2010 surge el modelo de las escuelas de calidad y el modelo de gestión educativa estratégica por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual nace de una crisis en la que se requiere un cambio o transformación escolar al definir que administrar es diferente que gestionar, se centran en la eficacia como el logro de los objetivos y la eficiencia en el uso de los recursos.

El punto central a lograr en la segunda década del siglo XXI con la tensión existente entre las relaciones sociales y lo pedagógico, la enseñanza y el aprendizaje, la construcción de una organización inteligente orientada al aprendizaje de todos los integrantes y con capacidad para la experimentación, más que controlar al sujeto reconociendo la necesidad de propiciar espacios de formación.

El Modelo Educativo para la educación obligatoria presentado en marzo de 2017 por el gobierno federal proclama un ideario respecto al funcionamiento del sistema educativo en sus principales componentes y establece metas a alcanzar en el tiempo que resta a la actual administración, un poco menos de dos años.

La presentación de los planes y programas de estudio, con los que se podría valorar la profundidad del cambio, puesto que se especificarían las directrices curriculares ampliamente publicitadas.

Con lo anterior podemos darnos cuenta que en cada periodo gubernamental surgen políticas educativas que responden a las necesidades económicas, políticas y sociales. Este fenómeno sigue repitiéndose en la segunda década de este siglo, actualmente experimentamos las consecuencias políticas económicas, sociales y educativas generadas por la pandemia de la COVID-19 surgida en el año 2020, en la cual, ni la política educativa, ni el modelo educativo ni los integrantes del sistema educativo y en especial, los docentes, estábamos preparados para afrontar las nuevas demandas y necesidades para mantener el servicio educativo a niños y niñas de educación básica.

A pesar de la adversidad ante la contingencia sanitaria, se echa mano de la autonomía de cátedra, capacitación, manejo de herramientas o recursos digitales, ser autodidactas para poder llegar a todos los alumnos y garantizar el derecho a la educación. Al mismo tiempo se gestó un nuevo Modelo Educativo, un Marco curricular para el 2022, que hoy en día está en marcha en las escuelas de educación básica en México.

Para cerrar este tema, se puede afirmar que las políticas educativas son herramientas para dirigir la producción y distribución de los miembros de una sociedad, estas siempre irán en función de los intereses gubernamentales y no de las necesidades de la sociedad.

En este sentido, la política educativa actual en México es compleja, por un lado, comprende la acción educadora sistemática que el Estado lleva a cabo por medio de las instituciones educativas y por el otro, la acción que realiza al guiar, orientar o modificar la vida cultural de todo el país.

La política Educativa que podemos retomar en este proyecto de intervención es a través de la conformación de los consejos técnicos vista como un trabajo colegiado, ya que este es una línea de política educativa en México, estos fueron implementados por la Secretaría de Educación Pública a través de los Consejos técnicos que de manera institucional y tienen sus antecedentes en los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, donde se caracterizaba como un consejo técnico consultivo, de apoyo a la dirección con tareas educativas, organizativas y administrativas (SEP, 2013).

Surgen como respuesta a la necesidad de mejorar el servicio educativo que presta la escuela enfocado a sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todos sus alumnos.

Otra política educativa que podemos observar en este proyecto de intervención son los planes y programas de estudio en donde se le ha dado un gran peso al trabajo colaborativo y que cada reforma educativa la atiende como una necesidad para la sociedad y el desarrollo del país.

¨La política educativa es necesario revisarla desde parámetros de las prácticas docentes, de forma que se puedan percibir de una forma más clara los proyectos políticos, culturales y sociales, sobre los que se sustentan. Al mismo tiempo estas prácticas se deben analizar desde las tradiciones sobre las que se han ido estructurando a lo largo de su historia y de su proceso de construcción institucional¨ (Rivas,2004).

Es importante detenernos a analizar la incidencia que tienen las prácticas de los docentes en la formación de los estudiantes, estas prácticas pedagógicas son reguladas en los planes y programas de estudio, como proyecto social y en el que esta descrito el perfil de egreso de educación básica y ahí se describe el tipo de ser humano que se requiere para alcanzar el proyecto social y cultural del país.

Observo dentro de la escuela en donde me desempeño como directora que los docentes en algunas ocasiones dan por hecho que sus prácticas son las más adecuadas sin importar los resultados que les están dando, es decir ellos enseñan de manera monótona y no toman en cuenta tal vez las necesidades de sus alumnos y trabajan de manera aislada, es decir no trabajan de manera colaborativa; en mi función como directora me hace reflexionar que si yo como director comprendo y entiendo que estas prácticas docentes en cuanto a la enseñanza están siendo deficientes pues yo como director tengo que gestionar ese cambio en esas prácticas y promover el trabajo colegiado con la intención de establecer una línea de trabajo que favorezca el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos.

¨Sólo desde la generación de prácticas institucionales distintas, desde la ruptura de la lógica anteriormente analizada desde la actuación cotidiana se pueden generar cambios significativos que tengan que ver con transformaciones profundas del sistema social en el que actualmente vivimos, lo cual significa elaborar proyectos de sociedad de otro tipo y elaborar prácticas educativas desde ellos¨(Rivas 2004).

De acuerdo con la cita anterior me pregunto ¿Cómo se pueden generar cambios significativos en las estrategias implementadas por los docentes para la mejora de los aprendizajes? Y la respuesta que encuentro es que tal vez al trabajar de manera colegiada hacia la reflexión del quehacer del día a día dentro de sus aulas puedan encontrar esa necesidad hacia modificar las prácticas de manera que se alcancen diferentes resultados.

El trabajo colegiado en la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana es una propuesta educativa impulsada por el gobierno de México con el objetivo de transformar el sistema educativo del país. Fue presentada en 2019 como parte de la reforma educativa en México y busca promover una educación de calidad, inclusiva, equitativa y con enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes.

Algunos de los principales pilares y objetivos de la Nueva Escuela Mexicana son:

1. Educación inclusiva: Busca garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar su condición social, económica, étnica o de género.

2. Desarrollo integral: Promueve una educación que no solo se enfoque en aspectos académicos, sino que también considere la formación en valores y habilidades socioemocionales.

3. Equidad: Busca reducir las brechas de desigualdad en el sistema educativo, garantizando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

4. Profesionalización docente: Propone fortalecer la formación y actualización continua de los docentes, así como mejorar las condiciones laborales y el reconocimiento de la labor docente.

5. Participación comunitaria: Promueve la participación de la comunidad educativa, incluyendo a padres de familia, estudiantes, docentes y directivos, en la toma de decisiones y en el desarrollo de proyectos educativos

En Un libro sin recetas para la maestra y el maestro fase 3 publicado por la SEP (2023*),* en la construcción del Plan analítico, el cual, es una estrategia para la contextualización que los maestros, como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos. En este trabajo colegiado y colaborativo, se entiende la existencia de las adecuaciones curriculares que las y los docentes realizan a los programas oficiales para adaptarlos a las condiciones particulares del trabajo que realizan con sus estudiantes.

Es en esta tarea donde se reconoce a la maestra y al maestro como un profesional de la enseñanza que ha desarrollado a lo largo de su formación y de su experiencia profesional, saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares y experienciales, pero, a consecuencia de la complejidad de la profesión docente, nunca acaba de

aprender, nunca acaba de crear nuevas situaciones didácticas por la dinámica que guardan sus estudiantes y el contexto en el que se encuentra.

Así, la construcción del Plan Analítico durante las juntas de Consejo Técnico Escolar, es un pretexto para la generación del trabajo colegiado en las escuelas de educación primaria ya que una de las características principales de la Nueva Escuela Mexicana es el fomento del trabajo colegiado entre docentes, entendiendo a este como el trabajo en equipo que se realiza entre estos, compartiendo ideas, experiencias, buenas prácticas y recursos para mejorar la calidad de la educación que ofrece la escuela a las y los estudiantes. (SEP, 2021).

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, el trabajo colegiado se considera fundamental para lograr los objetivos de transformación educativa que se plantean ya que considera a éste como la oportunidad para la colaboración, la reflexión conjunta, el intercambio de conocimientos y la construcción colectiva de estrategias pedagógicas innovadoras. Se busca que los maestros se apoyen mutuamente, se capaciten de manera continua y trabajen en equipo para brindar una educación y acorde a las necesidades de los estudiantes en el siglo XXI (Gobierno de México, 2021).

CAPÍTULO IV: ENFOQUES Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

En el presente apartado se hace referencia a la metodología empleada en esta investigación, mismo que se sintetiza en la cédula metodológica expuesta en la sección de Anexos (Anexo 1) con la intención de dar a conocer al lector de manera muy puntual el paradigma, enfoque y método; así como una descripción muy puntual del contexto de la institución en donde se lleva a cabo esta investigación.

Paradigma

Para este capítulo comenzaremos con tratar de definir que es un paradigma tomando como referencia a Damiany (1997) quien menciona el paradigma constituye un sistema de ideas que orientan y organizan la investigación científica de una disciplina, haciéndola comunicable y modificable al interior de una comunidad científica que utiliza el mismo lenguaje, sin embargo para González (1997) constituye un marco conceptual en el que se escriben, como supuesto, básicos subyacentes, creencias y valores a los cuales los integrantes del grupo que lo componen se adhieren fuertemente sin que sean siempre implícitos o conscientes.

Según Kuhn en 1961 dice que el paradigma es una matriz disciplinaria, cuya estructura permitirá abordar los fenómenos educativos; esta matriz comprende una teoría científica, problemas, lenguaje sobre entidades, métodos de experimentación observación y medición, métodos de solución y modos de enseñar la ciencia.

Tomando como referente las definiciones antes mencionadas se concluye que el paradigma es la base epistemológica y matriz que orienta y organiza a la investigación, el marco de referencia en el que se describirán las creencias y valores

a los cuales el investigador se apegará, así como métodos de observación, experimentación, observación, medición y solución lo cuales pueden desembocar en teorías.

Existen tres tipos de paradigmas: positivista, interpretativo y crítico; para esta investigación utilizaremos el crítico ya que se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo y considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano que se consigue a través de la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la reflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo (Alvarado y García, 2008).

En esta investigación se busca la reflexión del docente en cuanto a las habilidades que debe desarrollar para lograr un trabajo colegiado y como este puede incidir en los objetivos de la institución.

Enfoque

El enfoque de investigación es el punto de vista que se toma a la hora de realizar un análisis de una investigación, es decir, es la naturaleza del estudio que abarca el proceso investigativo en todas sus etapas desde la definición del tema y el planteamiento del problema de investigación hasta el desarrollo de la perspectiva, la cual se clasifica en cuantitativa, cualitativa y mixta.

Esta investigación utilizará el enfoque cualitativo el cual implica recopilar y analizar datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones o experiencias, así como datos sobre experiencias vividas emociones o comportamientos de los docentes, con los significados que estos les atribuyen, por esta razon los resultados se expresan en palabras.

Método

La presente investigación se fundamenta en la Investigación Acción Participativa (IAP), metodología que, según Fals Borda y Rahman (1991), permite generar transformaciones sociales a través de la participación activa y colaborativa de los sujetos involucrados en el proceso investigativo. Este enfoque metodológico facilita el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, elementos esenciales para la emancipación social y la resolución de problemáticas comunitarias (Kemmis & McTaggart, 2005). De acuerdo con Reason y Bradbury (2008), la IAP se caracteriza por ser un proceso sistemático y cíclico que integra la investigación, la acción y la participación como elementos indisociables, permitiendo que los participantes se conviertan en agentes activos de su propia transformación social.

Tomando como meta uno de los objetivos de la Investigación Acción que es transformar la realidad educativa, es decir centrar el cambio educativo y la transformación social, por lo que nos permite transformar la raíz de lo que queremos que cambie, en este caso el trabajo aislado de los docentes, para ello es necesario realizar las siguientes fases:

A) Diagnóstico: Se utilizará como método la encuesta y entrevista y como instrumentos el cuestionario y entrevista semi estructurada.

B) Diseño de una propuesta de cambio en la cual los docentes desarrollen las habilidades y actitudes para lograr implementar un trabajo colegiado.

C) Aplicación de la propuesta, a través de la gestión directiva.

D) Evaluación de los resultados del diagnóstico contrastados con los resultados que se obtendrán en la intervención.

Contexto Escolar

Espacio Geográfico

La escuela Primaria Tierra y Libertad se encuentra ubicada en la CDMX, alcaldía de Azcapotzalco en la avenida 16 de septiembre #53 col San Martin Xochinahuac, está situada en un medio urbano rodeada de: fábricas, un centro de salud, un preescolar y una escuela primaria, por su vialidad y ubicación es de fácil acceso.

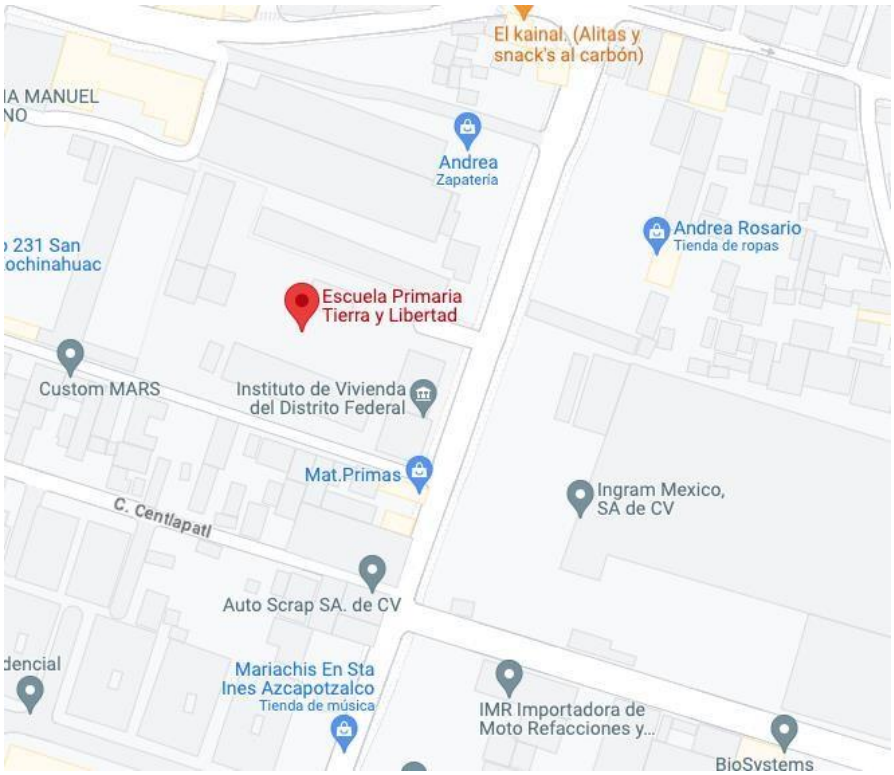


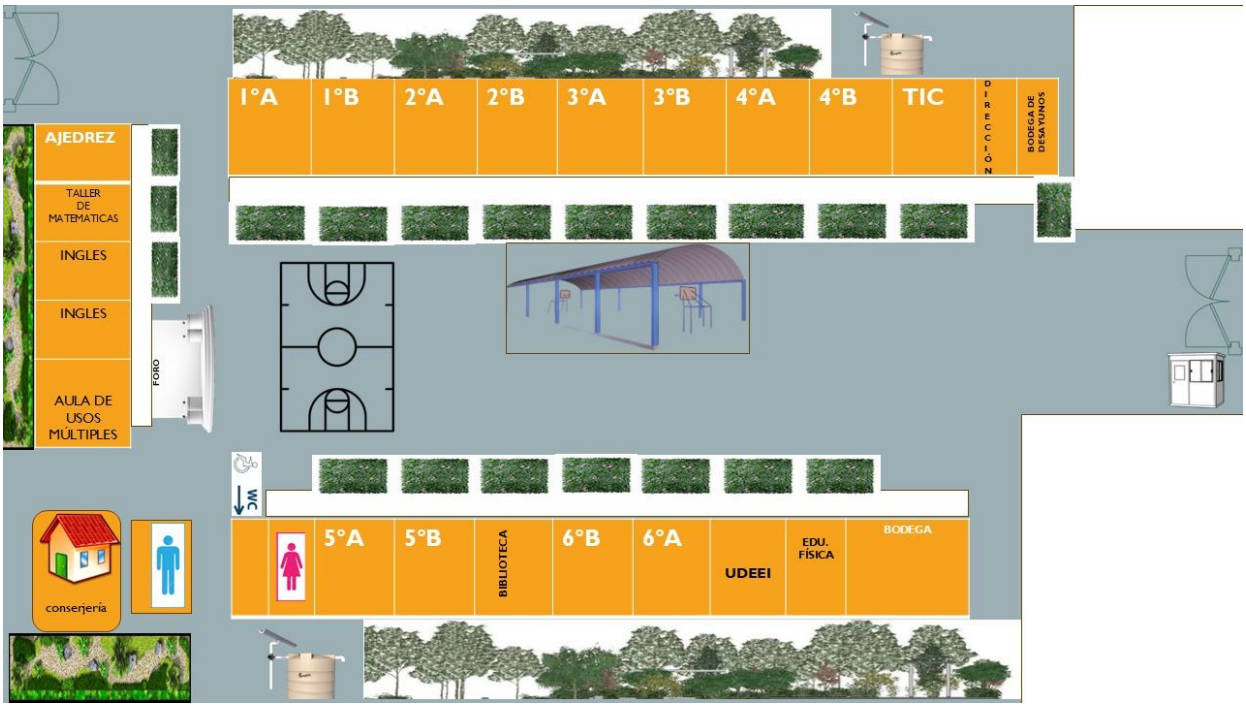
Imagen tomada de google maps

Infraestructura

El plantel está integrado por tres edificios de una sola planta en el edificio del fondo se encuentra un salón de usos múltiples, dos salones de inglés, un salón de matemáticas y el salón de ajedrez.

En el edificio del lado derecho se encuentran los salones de los grados de cuarto, quinto y sexto, el aula digital, la bodega de desayunos y la dirección.

En el edificio del lado izquierdo encontramos los sanitarios de niños, niñas, maestros, maestras, salón de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDDEI) y educación física, biblioteca, grupos de primero a tercero y una bodega de material sin uso.



Mapa de elaboración propia

Organización Escolar

La escuela es de jornada ampliada, con un horario de atención de 8:00 a 14: 30 horas, se encuentra afiliada a algunos programas como programa de desayunos escolares y Mejor Escuela, también tiene acceso a un sitio web donde se brinda información necesaria de manera digital a los padres de familia.

Las clases están estructuradas por horarios de 50 minutos, se imparten además de las asignaturas curriculares otras disciplinas como danza, taller de lectura, matemáticas y TICS, las cuales son impartidas por profesores diferentes al titular de grupo.

Matrícula

La escuela tiene una matrícula de 296 alumnos distribuidos en 6 grados con dos grupos de cada uno.

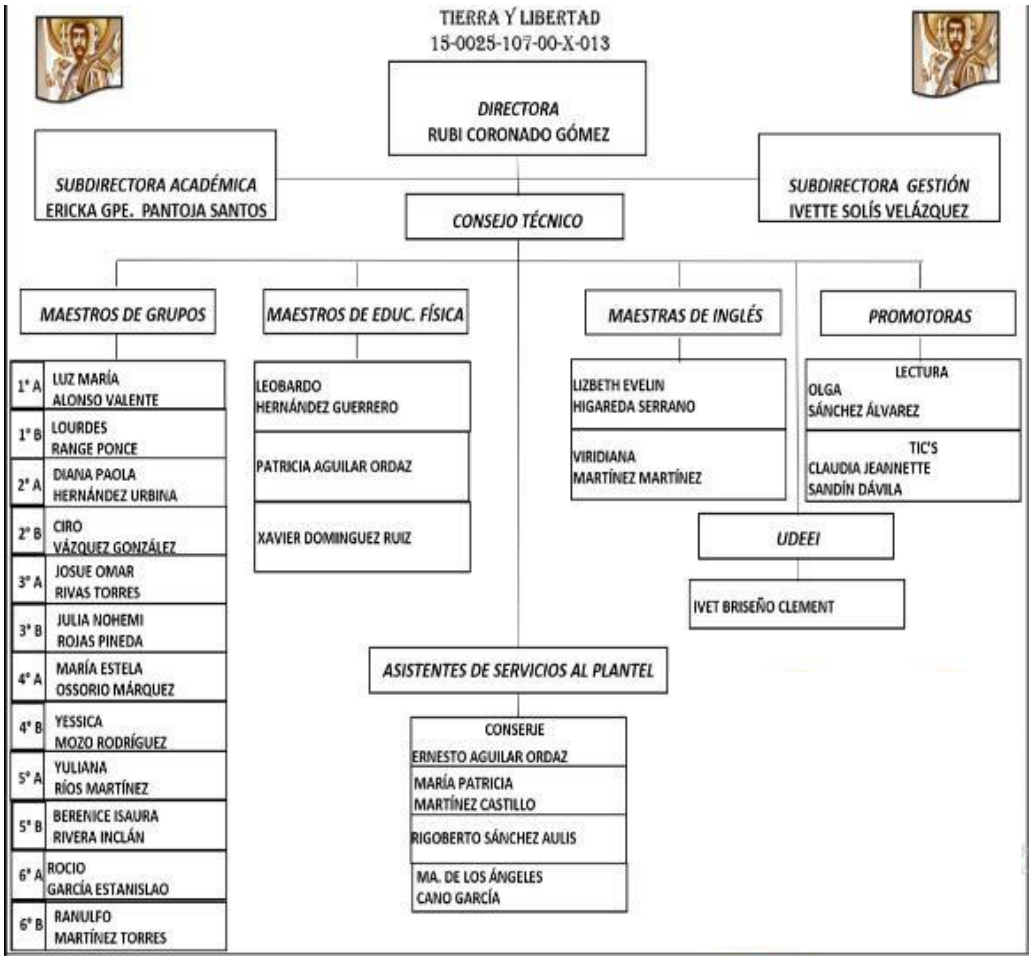
.

GRUPOS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1° A	14	12	26
1° B	13	11	24
TOTAL	27	23	50
2° A	11	14	25
2° B	11	14	25
TOTAL	22	28	50
3° A	14	12	26
3° B	14	11	25
TOTAL	28	23	51
4° A	14	12	26
4° B	15	10	25
TOTAL	29	22	51
5° A	15	6	21
5° B	10	11	21
TOTAL	25	17	42
6° A	13	11	24
6° B	10	14	24
TOTAL	23	25	48
TOTAL	154	138	292

Plantilla Docente

La plantilla docente está integrada por 12 maestros titulares, de los cuales 9 son licenciados en educación primaria, 2 licenciados en psicología educativa y 1 licenciado en pedagogía; 2 profesoras de inglés ambas con licenciatura en enseñanza del inglés, un profesor de danza y taller de matemáticas con licenciatura en pedagogía, una profesora de TICS y taller de lectura con licenciatura en educación primaria, dos profesores de educación fisca ambos con licenciatura en educación física, además se cuenta con un subdirector académico con licenciatura en pedagogía, un subdirector administrativo con licenciatura en psicología educativa y el directivo con licenciatura en pedagogía, 3 trabajadores de asistencia al servicio

educativo con preparatoria concluida.

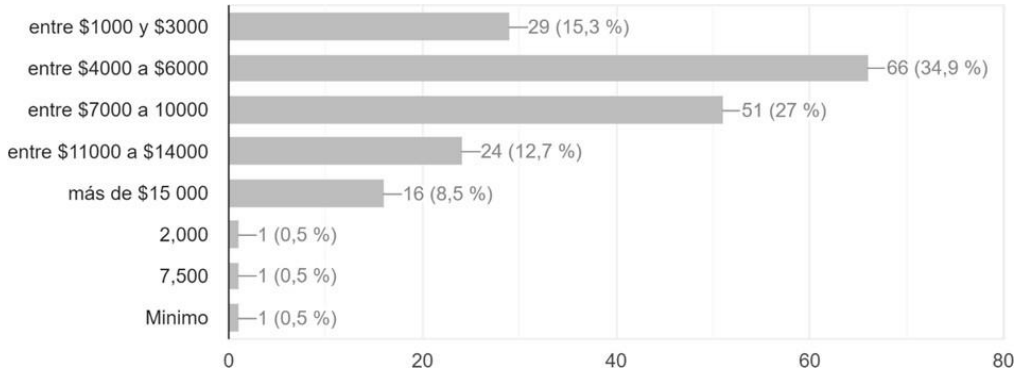


Organigrama de elaboración propia

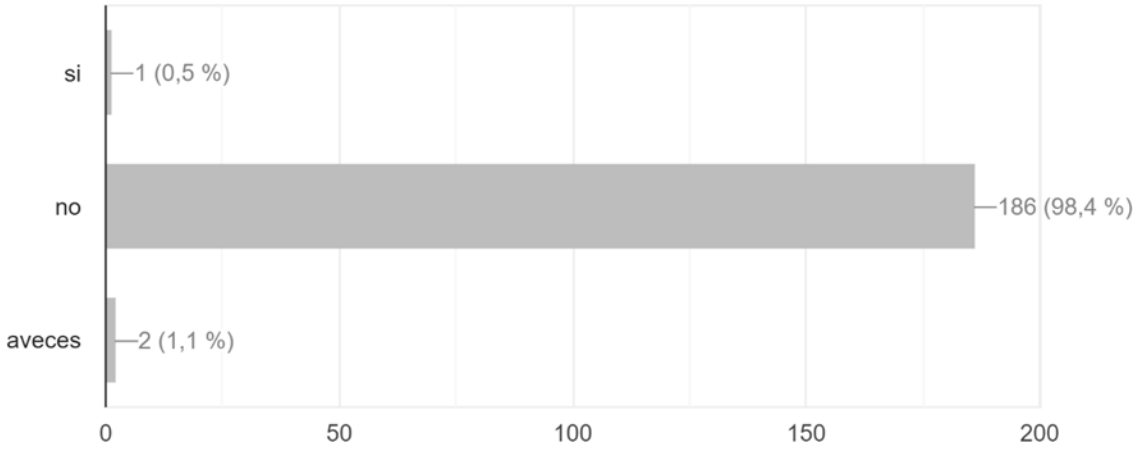
Socioeconómico

Durante el ciclo escolar 2023- 2024 se aplicó un formulario a padres de familia con la intención de obtener datos del nivel socioeconómico de las familias el cual nos arroja que es medio bajo entre otros datos importantes como:

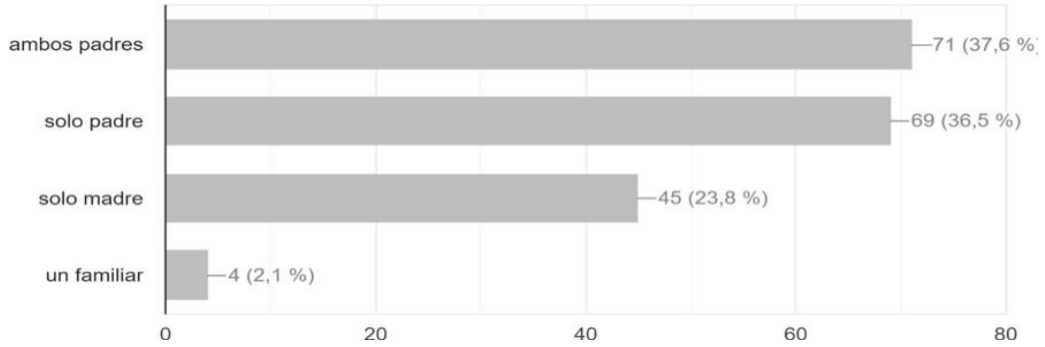
De acuerdo con el formulario aplicado el nivel socioeconómico de las familias es medio bajo.



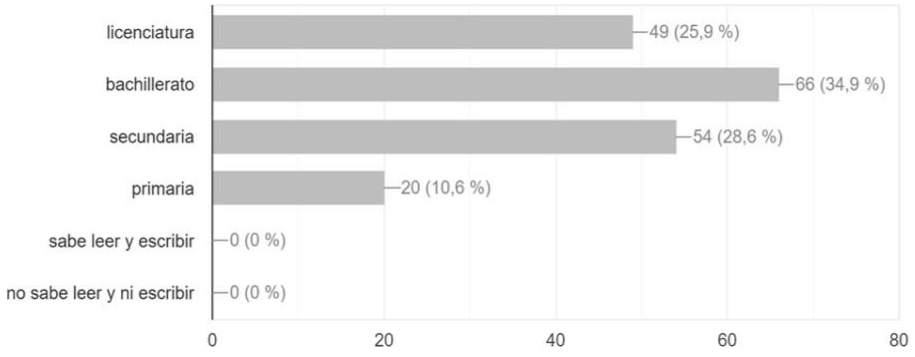
El 98.4% de nuestros alumnos no trabajan, pero tenemos el caso de tres alumnos que debido a la delicada situación económica de su familia se ven en la necesidad de contribuir con ingresos con su familia, apoyando en el negocio familiar. Estos alumnos se ubican en los grupos de 1°A, 4°B y 5°B.

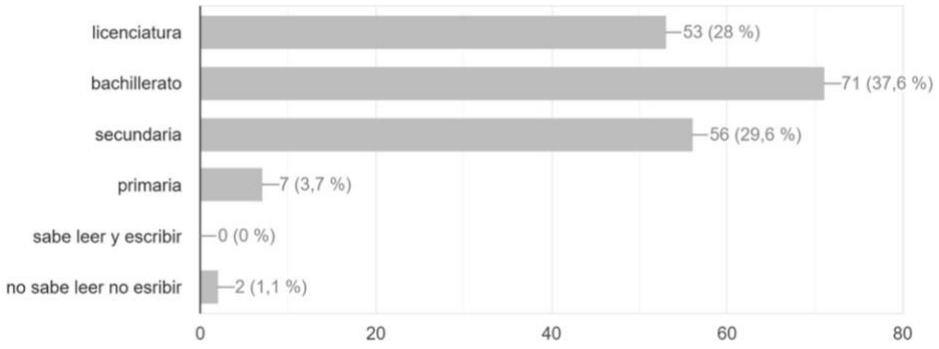


En la gráfica se puede observar que el 60% de las madres de familia trabajan, por ende, no pueden atender situaciones académicas de sus hijos al 100%.

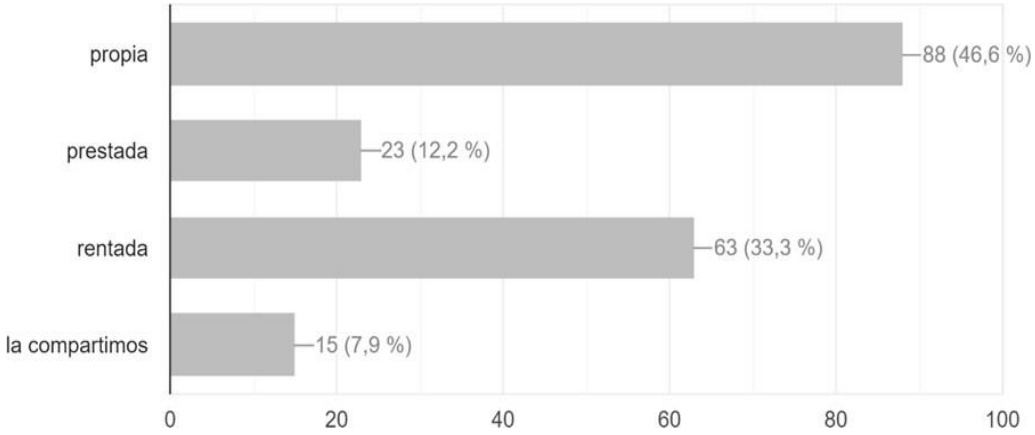


La mayoría de los padres de familia cursaron el bachillerato, solo tenemos cuatro casos de madres de familia analfabetas tres en los grupos de 2°B, 3°A y 6°A . A las cuales se les da apoyo en dirección para los trámites escolares que requieran. En la gráfica se muestran dos debido a que la otra madre no contestó el formulario. En la primera gráfica observamos el nivel de estudios del padre y en la segunda de las madres de familia.

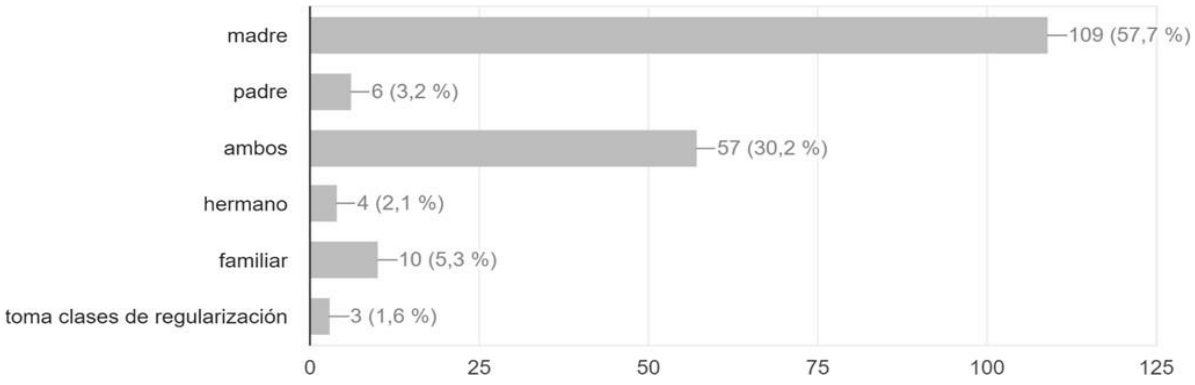




La encuesta nos dice que el 46.6% vive en una casa propia y el 33.3% es rentada, pero todos tienen una vivienda estable, esto ayuda a la estabilidad emocional de los alumnos pues tiene una vivienda digna y segura donde vivir.



Para realizar las tareas la gráfica muestra que la que apoya a los alumnos es la madre de familia, esto implica un problema en cuanto a que también es ella quien va a trabajar y el tiempo que le dedica a su hijo es limitado en la mayoría de los casos.



Clima Organizacional

En la escuela primaria Tierra y Libertad los docentes establecen una relación cordial de trabajo y de respeto entre ellos, con directora, subdirectoras, personal de apoyo, con los alumnos y padres de familia.

Para analizar la gestión escolar desde sus cuatro dimensiones (pedagógica, organizativa, administrativa y de participación social) se realizó la autoevaluación del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) (Anexo 2) de la cual se tomaron algunos Items que pueden ser de utilidad para nuestra investigación para su análisis:

En la dimensión pedagógica es importante trabajar en la promoción estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de las capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, que los docentes reconozcan sus desaciertos y traten de superarlos, también que reconozcan sus aciertos y compartan sus experiencias ya que con poca frecuencia se lleva a cabo lo anterior en el plantel.

En cuanto a la dimensión organizativa y administrativa es importante resaltar que en la escuela con poca frecuencia se están alcanzando las metas planteadas por el colectivo, no se aprovecha el tiempo dedicado a la enseñanza, también se logra observar que con poca frecuencia el director ejerce su liderazgo organizativo-

administrativo, pero si ejerce su liderazgo académico, además de que con poca frecuencia los docentes y directivo se capacitan para mejorar su desempeño.

En específico para esta investigación y de gran importancia la autoevaluación nos arrojó que con poca frecuencia el directivo y los docentes trabajan como equipo coordinado, no participan de manera permanente en intercambios académicos con otras escuelas y los maestros se reúnen con poca frecuencia para discutir, analizar e intercambiar puntos de vista para mejorar su trabajo.

En cuanto a la dimensión de participación social comunitaria se identifica que con poca frecuencia los padres y madres de familia están organizados y participan en las tareas educativas en apoyo de los profesores, la comunidad escolar participa en acciones para el beneficio de la escuela y que con frecuencia los profesores y profesoras, los padres y madres, y los estudiantes opinan para decidir qué hacer en la escuela.

Informantes Clave

Se le llama informantes clave a la selección de las personas que facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto.

Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad.

La selección de informantes puede definirse, por tanto, como una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación

Con la intención de obtener información valiosa para efectos de está investigación -acción se eligieron algunos informantes clave como son: de una población de 23 docentes se eligieron a 19 informantes clave que son docentes titulares de grupo y cases especiales para la aplicación de una encuesta y a 5 informantes clave para la aplicación de una entrevista de los cuales son 1 directora suplente, 1 subdirectora administrativa y 3 maestros frente a grupo.

Informantes clave	Técnica	Instrumento
20 docentes	Encuesta	Cuestionario
1 directora	Entrevista	Guía de entrevista
1 subdirectora		
5 docentes de grupo		

Cuadro de elaboración propia

Técnicas e instrumentos

Con la intención de conocer causas, alternativas y factores del objeto de estudio para poder intervenir ante la problemática mencionada y así buscar una transformación en la práctica docente se identificará a partir de entrevistas y encuestas que a continuación se explican.

Seleccione para recoger datos en el diagnóstico la encuesta (Anexo 3), la cual es ampliamente utilizada como técnica de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz y como instrumento se aplicará un cuestionario el cual consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito y de acuerdo con Antonio Latorre (2007) resulta pertinente ya que es fácil de completar, proporciona respuestas directas, la información es cuantificable y puede tomar con rapidez respuestas a un número considerable de personas.

Para efectos de esta investigación acción se aplicará un cuestionario con una escala de tipo liker por medio de google forms a veinte docenes, con el objetivo de recabar

datos en cuanto a la percepción que estos tienen de la manera en cómo se vive en la escuela Tierra y Libertad las categorías de perfil docente, gestión directiva, trabajo colegiado, habilidades y práctica docente.

Otra técnica que se implementará es la entrevista semi estructurada (Anexo 4) ya que según Iglesias (2006) es una estrategia de recogida de información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos del objeto de estudio desde las creencias y actitudes, las opiniones y conocimientos de los actores inmersos en el objeto de estudio, la cual exige un dialogo entre las personas sujeto-investigador y como instrumento se utilizará una guía de entrevista pes esta permite establecer una orientación precisa al momento de diseñarla ya que el entrevistador concentra su tiempo en recabar la información concreta con respecto al tema que se indaga y no se dispersa en aspectos irrelevantes al objeto de estudio.

Esta entrevista semi estructurada se aplicará de manera oral a la directora suplente, a una subdirectora y a 3 docentes con el objetivo de recoger información sobre la percepción que tienen acerca del trabajo colegiado, como identifican que se lleva este en su colectivo y que aportaciones podría traer a su práctica cotidiana

Tabla de categorías

Objetivo y pregunta de la investigación	Categorías	Subcategorías	Informantes	Técnicas	Instrumentos
Implementar un plan de gestión escolar desde la dirección para fortalecer el trabajo colegiado que redunde en un mejor trabajo docente. ¿De qué manera se pueden fortalecer las habilidades docentes aplicadas en el trabajo colegiado a partir de la gestión escolar ejercida por la dirección?	Gestión Escolar	Gestión directiva	23 docentes	Encuesta	Cuestionario
	Trabajo Colegiado	Percepción			
		Acuerdos en consenso			
		Trabajo colaborativo			
	Habilidades docentes	Comunicación			
		Respeto			
		Participación			
		Responsabilidad			
	Trabajo docente	Interés por la investigación			
		Estrategias de enseñanza			
		Metodología			
	Trabajo Colegiado	Concepción	5 docentes 1subdirectora académica	Entrevista	Guía de entrevista
		Descripción			
		Importancia			
	Habilidades Docentes	Tipo de habilidades			
	Práctica docente	Desempeño en el aula			

Informe del diagnóstico

En el presente apartado se muestra la interpretación de la información más significativa recopilada por las técnicas de entrevista y encuesta aplicadas a los informantes clave, dichas técnicas e instrumentos se describieron en el apartado anterior.

Los instrumentos antes de ser aplicados a los informantes clave fueron pilotearon en una población distinta a la de la investigación, con la intención de verificar su comprensión y viabilidad, estos instrumentos sufrieron algunas modificaciones para su beneficio, pueden observarse en los anexos.

El primer instrumento que se aplicó fue el cuestionario través de la herramienta formularios de google a 20 profesores, de los cuales solo 19 respondieron el cuestionario.

En el marco del proceso de recolección de datos, se evidenció una destacada predisposición por parte de los participantes hacia la colaboración con el estudio, manifestada a través de una respuesta expedita y voluntaria al instrumento de investigación. Este comportamiento fue observado sin necesidad de implementar estrategias adicionales de persuasión o motivación.

No obstante, durante el proceso de aplicación del instrumento, emergió una variable no contemplada inicialmente: los participantes, específicamente el personal docente, manifestaron incertidumbre respecto al período de gestión directiva que debían considerar al momento de emitir sus respuestas. Esta disyuntiva se centró en la temporalidad de la evaluación, fluctuando entre la administración de la actual comisionada y la gestión directiva precedente.

Este fenómeno resulta particularmente significativo desde una perspectiva analítica, pues denota que el cuerpo docente percibe diferencias sustanciales entre ambos períodos de gestión directiva. Dicha distinción se manifestó con tal relevancia que los participantes consideraron necesario clarificar el marco temporal de referencia para proporcionar respuestas precisas y contextualizadas al instrumento de evaluación.

La observación anterior constituye un hallazgo metodológico relevante, pues sugiere la existencia de contrastes significativos en los estilos de gestión directiva, los cuales son claramente distinguibles desde la perspectiva del personal docente.

A continuación, se muestra una tabla con el perfil de los informantes:

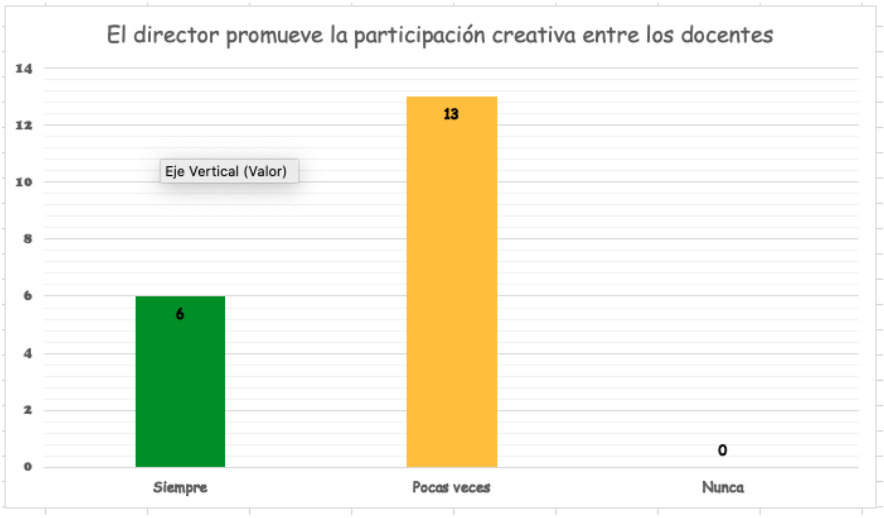
INFORMANTE	EDAD	SEXO	AÑOS DE SERVICIO	GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS	FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA
Docente 1	41	H	2	Licenciatura	Docente frente a grupo
Docente 2	44	H	14	Licenciatura en pedagogía	Docente frente a grupo
Docente 3	54	H	30	Licenciatura en Educación física	Docente de Educación Física
Docente 4	58	M	26	Normal Básica	Docente frente a grupo
Docente 5	46	M	25	maestría en administración	Docente frente a grupo
Docente 6	48	M	12	Licenciada en Pedagogía	Docente frente a grupo
Docente 7	55	M	20	Licenciada en Educación	Docente frente a grupo
Docente 8	29	M	7	Licenciatura en Primaria	Docente frente a grupo
Docente 9	36	M	11	Licenciatura en primaria	Docente frente a grupo
Docente 10	31	M	8	Licenciatura en primaria	Docente frente a grupo
Docente 11	41	M	9	Licenciatura	Docente frente a grupo
Docente 12	47	M	18	Licenciatura en educación especial	Docente UDEII
Docente 13	36	M	13	Licenciatura en primaria	Docente frente a grupo
Docente 14	57	H	28	Licenciatura en educación primaria	Docente frente a grupo

Docente 15	38	H	14	Licenciatura en educación primaria	Docente frente a grupo
Docente 16	44	M	22	Licenciatura en educación física	Docente de Educación Física
Docente 17	39	M	10	Maestría en enseñanza del inglés	Docente de inglés
Docente 18	48	M	19	Licenciatura en educación primaria	Docente frente a grupo
Docente 19	45	M	13	Licenciatura en actuaria	Docente de inglés

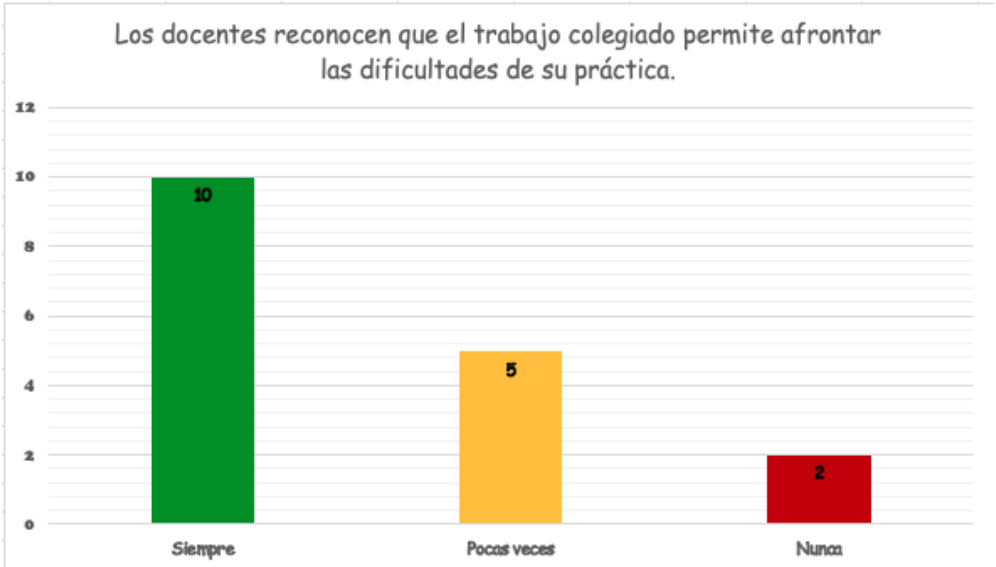
Como podemos observar en la tabla anterior la mayoría de los docentes tienen más de 30 años, son mujeres, con más de 7 años de servicio y cuentan con licenciatura en educación primaria o carrera a fin, solo hay dos docentes con maestría y una con normal básica.

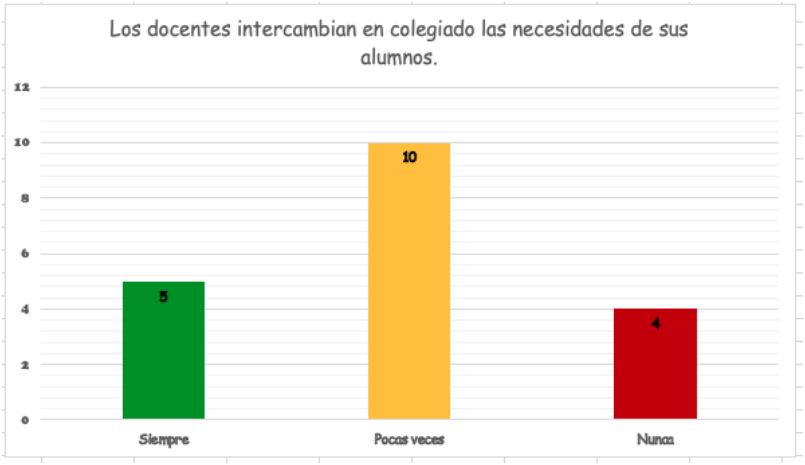
La encuesta aplicada está estructurada por categorías de análisis de acuerdo con el objeto de estudio y cuya información más relevante se presenta a continuación:

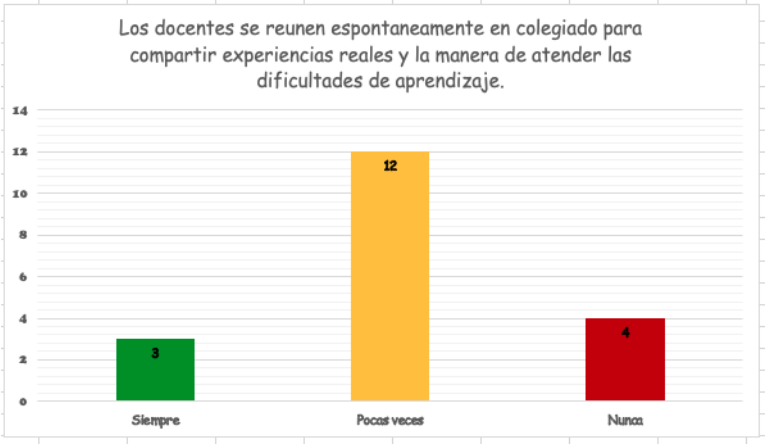
En cuanto a la categoría de **gestión directiva** los docentes mencionan que pocas veces el director construye con ellos la agenda de trabajo, los propósitos y los productos a realizar para las juntas de consejo técnico, algunos docentes mencionan que el director pocas veces promueve la participación creativa de ellos y que la comunicación pocas veces es asertiva.



La información encontrada en la categoría de **trabajo colegiado** se destaca que los docentes siempre reconocen que el trabajo colegiado permite afrontar las dificultades en su práctica, pocas veces intercambian en colegiado las necesidades de sus alumnos, pocas veces se reúnen en colegiado de manera espontánea para compartir experiencias reales y la manera de atender las dificultades de aprendizaje.







De acuerdo a la categoría de **habilidades para el trabajo colegiado** se descubrió que los docentes pocas veces cumplen con los acuerdos tomados en las reuniones de trabajo, pocas veces establecen sus objetivos tomando la opinión de todos de manera consensuada, siempre están interesados en investigar acerca de los conocimientos que adolecen, siempre se interesan por conocer e implementar estrategias innovadoras que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos, en pocas veces identifican las metodologías de la Nueva Escuela Mexicana y por lo tanto pocas veces las implementan.

Posteriormente se procedió a aplicar una entrevista a 5 docentes del plantel cuyo perfil se muestra en la siguiente tabla:

INFORMANTE	EDAD	SEXO	AÑOS DE SERVICIO	GRADO MAXIMO DE ESTUDIOS	FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA
Informante 1	50	M	27	Licenciatura en pedagogía	Directora
Informante 2	29	M	6	Licenciatura en psicología	Subdirectora
Informante 3	36	M	13	Licenciatura en educación primaria	Maestra frente a grupo
Informante 4	31	M	8	Licenciatura en educación primaria	Maestra frente a grupo
Informante 5	46	M	25	Maestría en administración de recursos humanos	Maestra frente a grupo

Como podemos observar en la tabla anterior las docentes entrevistadas son mujeres cuya edad oscila entre los 29 y 50 años, con más de 8 años de servicio, formación profesional de licenciatura y una con maestría, las funciones que desempeñan en el plantel es directora, subdirectora y tres docentes frente a grupo.

Con las respuestas que se lograron obtener se estructuró un análisis sistematizado (Anexo 5).

La validación y el análisis integral de los hallazgos se realizó mediante la triangulación de la información recopilada a través de los diferentes instrumentos. La triangulación, según Denzin (1970), constituye una estrategia metodológica fundamental que implica la combinación sistemática de diversas teorías, fuentes de datos y métodos de investigación para estudiar un fenómeno específico.

Este proceso metodológico fortalece la credibilidad y robustez de los hallazgos al permitir una comprensión más profunda y multidimensional del objeto de estudio.

Para facilitar la visualización y comprensión del proceso de triangulación, se realizó una representación gráfica de los instrumentos aplicados, organizados según las categorías de análisis establecidas (Anexo 6). Esta organización sistemática permite apreciar las interrelaciones entre los diferentes elementos y facilita la

identificación de patrones y tendencias significativas.

Conclusiones del diagnóstico

Después de analizar la información más relevante obtenida en los instrumentos aplicados en el diagnóstico podemos concluir que:

No se toma en cuenta a los docentes para la planeación de las reuniones colegiadas debido a que solo se realizan durante los consejos técnicos y la agenda de estos ya está estructurada por la autoridad educativa federal y por ende los asuntos a tratar en ocasiones no son de interés para los docentes.

Derivado de los tiempos, la carga administrativa y las actividades personales de los docentes no existen espacios para compartir en colegiado las estrategias implementadas de manera exitosa para el logro de los objetivos de aprendizaje, por lo tanto, es necesario que se realice gestión escolar para buscar estos espacios, pues son vitales para un trabajo colegiado.

Los docentes al no conocer una definición teórica de lo que es el trabajo colegiado, no tienen claro cómo llevarlo a cabo y las incidencias que puede llegar a tener en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, es primordial construir con ellos una concepción y que a partir del análisis de este ellos mismos reconozcan la importancia y beneficios que puede traes para su práctica diaria.

Los docentes muestran interés en llevar a cabo un trabajo colegiado y están dispuestos a implementarlo con la guía de su directivo, reconocen que es necesario para alcanzar los objetivos que marca la Nueva Escuela Mexicana y es parte fundamental de la autonomía profesional que también se menciona.

Es importante trabajar en el desarrollo de habilidades que son necesarias para poder llevar a cabo el trabajo colegiado.

De acuerdo con problemática planteada en esta investigación en la que los docentes de la Escuela Primaria Tierra y Libertad trabajan de manera aislada y no en manera colegiada, se encuentra en el diagnóstico que efectivamente los maestros no trabajan en colegiado debido a su organización, tiempos y concepción que tienen acerca de esta modalidad de trabajo.

También se encontró que los docentes adolecen de habilidades para trabajar de manera colegiada, se observa que es necesario por parte del personal directivo propiciar el desarrollo de estas habilidades, fomentar el trabajo en colegiado abriendo espacios para el intercambio entre pares.

Por otro lado, lo encontrado en el diagnóstico también es viable al objetivo general de la investigación que es implementar un plan de gestión escolar directiva para fortalecer el trabajo colegiado que redunde en un mejor trabajo docente.

CAPÍTULO V. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN LA GESTIÓN ESCOLAR.

Antecedentes

Para dar inicio a este capítulo es necesario retomar algunos aspectos mencionados en los capítulos anteriores, como lo es la problemática abordada en esta investigación la cual dice que los docentes cuentan con concepciones diversificadas sobre el trabajo colegiado y sus implicaciones, trabajando de manera aislada, es decir cada quien trabaja en función de sus necesidades, conocimientos y creencias. Recordaremos que el trabajo colegiado es una línea de política educativa que se ha planteado para las instituciones escolares, en la cual se pretende que a partir de la colaboración el profesorado pueda desarrollar estrategias que influyan en la mejora institucional.

Sin embargo, en la escuela primaria Tierra y Libertad, se observan dificultades en su interpretación, situación que redunda en escasa comprensión sobre las implicaciones de éste y que al final termina por ser un trabajo en equipo donde cada uno desde la individualidad plantea sus ideas, perdiendo así, la esencia de éste: el intercambio de ideas, la asunción de compromisos y el aprendizaje entre pares.

Con base en el diagnóstico realizado, en donde se encontraron hallazgos importantes como: Los docentes carecen de una concepción idónea de trabajo colegiado, no trabajan en colegiado debido a su organización y tiempos, además se encontró que los docentes adolecen de habilidades para trabajar de manera colegiada y se observó que es necesario por parte del personal directivo propiciar el desarrollo de estas habilidades y fomentar el trabajo en colegiado abriendo espacios para el intercambio entre pares.

Es importante también recordar algunos de los supuestos planteados al inicio de este trabajo, ya que abonan a lo expuesto en la problemática y los hallazgos encontrados en el diagnóstico ya presentado, los cuales dicen que:

A partir de un plan de acción desde la gestión escolar que sea implementado en los consejos técnicos, se pueden desarrollar habilidades blandas en los docentes para favorecer el trabajo colegiado y así alcanzar el logro de los objetivos del plantel e impulsar el desarrollo profesional.

Si se buscan espacios para que en colegiado se recuperen las experiencias y desempeño de los docentes se fortalecerá el trabajo colegiado y este incidirá en la solución de problemas reales que enfrenta el plantel.

A partir de las reuniones en colegio se pueden diseñar mejores estrategias para conducir los procesos de enseñanza y que se vean reflejados en los aprendizajes de los alumnos.

Dicho lo anterior en la presente intervención se orientan los esfuerzos para apoyar a profesores de la escuela primaria Tierra y Libertad en la resignificación del concepto trabajo colegiado pues esto afecta en la toma de decisiones y en la asunción de compromisos porque existen concepciones diversificadas que dificultan la comunicación entre el colectivo docente y el desempeño en las aulas.

Derivado de lo anterior surge la iniciativa de mi interés como directora de la escuela primaria Tierra y Libertad para mejorar la gestión escolar y la gestión pedagógica donde los docentes son pieza clave, a través de la vinculación entre la teoría y la práctica, concentrando el énfasis en la última.

Estrategias de intervención

De acuerdo a lo antes mencionado y que se describen de una manera más amplia en los capítulos anteriores se contemplan tres estrategias de intervención:

- Línea de acción pedagógica un taller para docentes.
- Línea de acción Participación social Sensibilización para docentes.
- Línea de acción organizacional Seguimiento y acompañamiento en la construcción del Plan Analítico.

La transformación educativa requiere un abordaje integral que involucre múltiples dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tres estrategias de intervención propuestas - pedagógica, participación social y organizacional - conforman un marco estructurado que busca generar cambios significativos en la práctica docente y la gestión escolar. Sin embargo, es necesario analizar críticamente cada una de estas líneas de acción para comprender sus alcances y limitaciones.

La primera estrategia, centrada en la acción pedagógica a través de un taller para docentes, representa un punto de partida fundamental. Esta intervención reconoce al docente como agente principal de cambio en el sistema educativo. No obstante, es importante cuestionar si un taller aislado puede generar transformaciones duraderas en la práctica pedagógica. La efectividad de esta estrategia dependerá en gran medida de su diseño, duración y, sobre todo, de su capacidad para vincular la teoría con la práctica cotidiana del aula.

La segunda línea de acción, enfocada en la participación social mediante la sensibilización docente, amplía la perspectiva hacia un enfoque más inclusivo y comunitario. Esta estrategia reconoce que la educación no ocurre en el vacío, sino en un contexto social específico. Sin embargo, el término "sensibilización" podría resultar insuficiente si no se acompaña de herramientas concretas que permitan a

los docentes establecer vínculos efectivos con la comunidad educativa. La verdadera participación social requiere mecanismos claros de interacción y colaboración entre todos los actores involucrados.

La tercera estrategia, de carácter organizacional, se centra en el seguimiento y acompañamiento en la construcción del Plan Analítico. Este componente resulta crucial para asegurar la sostenibilidad de las intervenciones anteriores. El acompañamiento sistemático puede proporcionar el apoyo necesario para que los docentes implementen los cambios propuestos y superen los obstáculos que inevitablemente surgirán.

La interrelación entre estas tres estrategias merece especial atención. Si bien cada una aborda un aspecto específico del proceso educativo, su efectividad dependerá en gran medida de su capacidad para funcionar de manera sinérgica. La formación pedagógica debe estar alineada con la sensibilización social y ambas deben reflejarse en la construcción y seguimiento del Plan Analítico. La ausencia de articulación entre estas dimensiones podría resultar en esfuerzos aislados con impacto limitado. También es importante considerar el contexto temporal y recursos necesarios para implementar estas estrategias. La transformación educativa es un proceso complejo que requiere tiempo, compromiso y recursos sostenidos. El éxito de estas intervenciones dependerá en gran medida de la disponibilidad de recursos humanos y materiales, así como del apoyo institucional para su implementación.

De esta forma, las tres estrategias de intervención propuestas constituyen un marco prometedor para la transformación educativa. Sin embargo, su éxito dependerá de una implementación cuidadosa que considere la articulación entre las diferentes líneas de acción, la disponibilidad de recursos y el compromiso de todos los actores involucrados. Es fundamental establecer mecanismos de evaluación que permitan medir el impacto real de estas intervenciones y realizar los ajustes necesarios para asegurar su efectividad a largo plazo. Solo así podremos avanzar hacia una verdadera transformación educativa que responda a las necesidades actuales de nuestra sociedad.

Dichas estrategias de intervención se describen en el siguiente cuadro:

Objetivo General: Fortalecer el trabajo colegiado a partir de la gestión escolar directiva.		**Beneficiarios :** Docentes de la Escuela Primaria Tierra y Libertad
Líneas de acción	**Objetivos específicos**	**Generalidades**
Pedagógica Taller para Docentes	Construir en el personal docente de la escuela primaria Tierra y Libertad, las habilidades necesarias para fortalecer la gestión escolar y pedagógica a través del Trabajo Colegiado.	Recuperación de aprendizajes previos sobre Trabajo Colegiado. Identificar generalidades del trabajo colaborativo, colegiado y cooperativo. Elementos conceptuales del trabajo colegiado Implicaciones del trabajo colegiado en la escuela primaria Tierra y Libertad. La gestión escolar y la gestión pedagógica, cómo se presentan en la escuela primaria Tierra y Libertad. Actividades y estrategias que favorecen el trabajo colegiado. El Plan Sintético y la construcción del Plan Analítico: Problematización, selección de contenidos y PDA, metodologías de aprendizaje.
Participación Social Sensibilización a docentes	Sensibilizar a los docentes acerca del por qué eligieron esta profesión y cuál es su misión en ella.	Ejercicios autobiográficos donde los docentes puedan recordar y compartir los momentos clave que los llevaron a elegir la docencia - quizás un profesor que los inspiró, experiencias tempranas enseñando a otros, o el deseo de generar un impacto social. Dinámicas de grupo donde puedan compartir sus historias personales y conectar con las motivaciones de sus colegas, creando un espacio seguro para la introspección colectiva. Actividades de visualización sobre el impacto que han tenido en sus estudiantes a lo largo de los años, recordando casos específicos de alumnos cuyas vidas han tocado positivamente.

		Espacios para reflexionar sobre su misión personal como educadores y cómo esta se alinea con la misión más amplia de la educación en la sociedad. Momentos para reconectar con sus aspiraciones iniciales y analizar cómo han evolucionado profesionalmente.
Organizacional Trabajo Colegiado	Seguimiento y acompañamiento a la construcción del plan analítico.	Proporcionar los tiempos necesarios para el trabajo colegiado en la escuela primaria Tierra y Libertad. A través de la gestión escolar dar seguimiento y acompañamiento a los docentes para la adecuación del plan analítico. Reconocer la importancia de la gestión pedagógica para el logro de la aplicación del plan analítico.

Plan de intervención

Para efectos de esta investigación a corto plazo y por ser una tarea de necesidad inmediata, la línea de acción que se implementó es un taller de manera presencial, como modalidad se tiene la promoción de la participación del colectivo docente para el análisis de problemas y la planificación a través de esta línea de acción que estructura el trabajo colegiado con el objetivo de mejorar las prácticas de gestión escolar y gestión pedagógica en la escuela.

Se elige la modalidad de taller para un primer momento de un trabajo colegiado ya que requiere del dinamismo de sus integrantes y al mismo tiempo, se pondrá en práctica como estrategia el aprendizaje colaborativo porque su finalidad es "Desarrollar personas reflexivas, autónomas y elocuentes" (Bruffee, 1995, en Barkley, Cross y Howell, 2012, p. 19). Además, promueve el desacuerdo como punto para desequilibrar y equilibrar y, así lograr la resignificación de sus concepciones sobre el trabajo colegiado y sus implicaciones para favorecer una visión común en la toma de decisiones y el cumplimiento de acuerdos, mediante estrategias de aprendizaje colaborativo.

Objetivo

Con base en el diagnóstico realizado y sustentando la intervención en aspectos teóricos, el objetivo del taller es rescatar en el personal docente de la escuela primaria Tierra y Libertad, las habilidades necesarias para fortalecer la gestión escolar y pedagógica a través del Trabajo Colegiado.

Propósitos

- Que los docentes comprendan los elementos conceptuales del Trabajo Colegiado.
- Que los docentes demuestren capacidad y disposición para realizar actividades que se requieren del Trabajo Colegiado.

- Que los docentes reconozcan la importancia de su participación en la planeación, ejecución y toma de decisiones analizadas y consensuadas de las actividades institucionales.
- Que los docentes aprendan estrategias de toma de decisiones en forma asertiva y responsable.
- Que se fortalezca la colaboración y el intercambio de experiencias entre docentes mediante una dinámica estructurada que promueva la reflexión conjunta y la construcción de estrategias educativas innovadoras.

TALLER FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN DOCENTES DE PRIMARIA MEDIANTE LA GESTIÓN ESCOLAR.

Taller para docentes
Duración 5 sesiones de 1 horas y media.
Modalidad: Presencial.
Objetivo: Construir en el personal docente de la escuela primaria Tierra y Libertad, las habilidades necesarias para fortalecer el trabajo colegiado a través de la gestión escolar directiva.

Sesión 1: El trabajo colegiado y sus implicaciones	
Propósito	Que el colectivo docente comprenda el concepto de Trabajo Colegiado mediante la comparación con el trabajo colaborativo y cooperativo, para favorecer una visión común en la toma de decisiones y el cumplimiento de acuerdos
Recursos	• Laptop • Proyector • Materiales bibliográficos: a) Barraza y Barraza. (2014). El colegiado y sus realidades. b) Diaz Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. P. 83-114. c) Lillo, P. (2013) Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. P.109-142. d) Barkley (2012) Técnicas de aprendizaje colaborativo. p. 17-31
Tiempo	1 Horas con 30 minutos
Inicio (15 minutos)	• Se dará la bienvenida a los participantes, construyendo una dinámica de presentación utilizando una bola de estambre, aproximadamente de 20 metros, la cual será lanzada y sujetada por cada uno de los asistentes para que se presenten y expongan dos características que los distinguen, que les gusta comer y que les gusta beber, al momento de recuperar el estambre se expondrá el gusto de cada participante por parte de su antecesor. • Los participantes escucharán la exposición sobre el encuadre del taller por parte de la guía del mismo para que conozcan tiempos, propósito de la sesión y procesos de evaluación a desarrollar. • Para identificar conocimientos previos sobre la temática se plantearán a los participantes las siguientes preguntas: a) ¿Qué entiendes por trabajo colegiado?

	b) ¿Qué entiendes por trabajo colaborativo? c) ¿Qué entiendes por trabajo cooperativo? • Cada participante expondrá su construcción de respuesta en forma oral y será atendido cada uno por el resto de los participantes.
Desarrollo (45 minutos)	• El diagnóstico que se elaboró en la investigación se expondrá a los participantes ya que gracias a ellos se logró su construcción. • Los participantes expondrán sus opiniones respecto a los resultados que se presentarán y con ello se construirá la base para la reflexión de la sesión. • Con los textos: Barraza y Barraza. (2014). El colegiado y sus realidades. Diaz Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. P. 83-114. Lillo, P. (2013) Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. P.109-142. Barkley (2012) Técnicas de aprendizaje colaborativo. p. 17-31, se realizará la dinámica de tertulia literaria, la cual consiste en leer párrafos de interés para los participantes y su interpretación de este o planteamiento de preguntas que serán respondidas entre los participantes, persiguiendo el propósito de distinguir las características, semejanzas y diferencias entre trabajo colegiado, trabajo colaborativo y trabajo cooperativo.
Cierre (15 minutos)	• Una vez leídos los textos, analizados y discutidos, los participantes, en forma oral, expondrán su construcción sobre la aprendido con relación a los tres conceptos trabajados en la sesión
Evaluación de la sesión. (15 minutos)	• En una hoja blanca los participantes trazarán tres columnas, en la primera responderán la pregunta, ¿qué sabía sobre el trabajo colegiado?, en la segunda ¿Qué aprendí sobre el trabajo colegiado? Y en la tercera. ¿Qué quiero aprender con relación al trabajo colegiado? • Entregarán esa hoja para ser conservada y utilizada en la siguiente sesión. • En forma oral, respondiendo, si, no, aún no o, no lo sé, responderán los participantes si se cumplió el propósito de la sesión.
Indicadores de evaluación	Los docentes participantes: • Identifican las características del diagnóstico que se tiene sobre la percepción del trabajo colegiado en la institución escolar.

	• Reconocen conceptualmente las características del trabajo colegiado, el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo. • Participan en las actividades construyendo con respeto y cortesía, oportunidades de aprendizaje para todos en el espacio del taller.
Sesión 2: Construyendo el concepto de trabajo colegiado	
Propósito	Que el colectivo docente se reconozca a sí mismo en el desempeño del Trabajo Colegiado en la escuela primaria Tierra y Libertad.
Recursos	• Laptop • Proyector • 6 pliegos de papel bond y marcadores de colores. • Materiales bibliográficos: a) Barraza y Barraza. (2014). El colegiado y sus realidades. b) Diaz Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. P. 83-114. c) Lillo, P. (2013) Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. P.109-142. d) Barkley (2012) Técnicas de aprendizaje colaborativo. p. 17-31
Tiempo	1Horas con 30 minutos
Inicio (15 minutos)	• Se dará la bienvenida a los participantes al taller, se solicitará que voluntariamente se recuperen con participaciones orales, los aspectos relevantes de la sesión anterior. • Se organizará al colectivo docente en tres equipos, cada uno construirá un mapa conceptual donde se recuperen los elementos clave del concepto que se les asigne el cual podrá ser: trabajo colaborativo, trabajo colegiado o trabajo cooperativo.
Desarrollo (45 minutos)	• Una vez construidos los mapas conceptuales, cada equipo expondrá su trabajo, los otros equipos complementarán los elementos que consideren completan el trabajo. • Al terminar la parte conceptual, cada equipo expondrá, de acuerdo con su experiencia, en qué momentos o situaciones en la escuela se ha manifestado este tipo de trabajo y cuáles, según ellos, son los elementos, situaciones o factores que impiden que se lleve a cabo este tipo de trabajos: colegiado, colaborativo y cooperativo.

	• Después de esta reflexión y exposición, comenzaremos una discusión, retomando lo revisado en materiales y aportaciones de los participantes, para construir la definición de trabajo colegiado que se institucionalizará en la escuela primaria Tierra y Libertad.
Cierre (15 minutos)	• Para finalizar, cada participante en una hoja de papel bond construirá tres columnas, en una escribirá su definición de trabajo colegiado, en otra la de trabajo colaborativo y en la última, el trabajo cooperativo para tener una evidencia de sus aprendizajes. • Por último, cada docente expresará si esta de acuerdo con asumir la actitud necesaria para trabajar en forma colegiada en la escuela primaria Tierra y Libertad.
Evaluación de la sesión. (15 minutos)	• Construcción del mapa conceptual tomando los conceptos trabajo colegiado, trabajo colaborativo y trabajo cooperativo. • Participación de cada participante registrada en el diario de trabajo. • Construcción de la definición propia de trabajo colegiado.
Indicadores de evaluación	Los docentes participantes: • Reconocen las características en forma práctica del trabajo colegiado en la escuela Tierra y Libertad • Asumen una actitud de compromiso ante la puesta en práctica del trabajo colegiado en forma institucional en la escuela primaria Tierra y Libertad. • Participan en las actividades construyendo con respeto y cortesía, oportunidades de aprendizaje para todos en el espacio del taller.

Sesión 3: Expresiones de la gestión escolar y a la gestión pedagógica en nuestra escuela.	
Propósito	Que el colectivo docente identifique la conceptualización de gestión escolar y gestión pedagógica, reconociendo como estas se manifiestan en la escuela primaria Tierra y Libertad.
Recursos	• 6 pliegos de papel bond y marcadores de colores. • Materiales bibliográficos: a) Landin y Sánchez. (2016). El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente. P, 1 a 18. b) Quintero y Romero. (2017) El colegiado docente en la formación de profesores. P. 34-46. c) Montero. (2011) El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. P. 69-88. d) Modelo de Gestión Educativa Estratégica (2009)
Tiempo	1 Horas con 30 minutos
Inicio (15 minutos)	• Se dará la bienvenida a los participantes al taller, se solicitará que voluntariamente se recuperen con participaciones orales, los aspectos relevantes de la sesión anterior. • Mediante la estrategia PNI (Ideas Positivas, Negativas e Interesantes) de Ed Bono, se recuperarán las ideas de los y las docentes sobre el trabajo colegiado que se construyeron la sesión pasada en relación en los tipos de trabajo Colegiado, Cooperativo y Colaborativo.
Desarrollo (45 minutos)	• Comenzaremos con el estudio sobre la gestión escolar planteando y resolviendo en participación oral la pregunta: ¿Qué sabes de la gestión pedagógica y la gestión escolar? • Se recuperarán las ideas de cada participante y se escribirán en un pliego de papel bond con el título, lo qué en este momento sé sobre gestión escolar y gestión pedagógica. • A través de la técnica de tertulia literaria, explicada en la sesión 1. Se leerá el documento Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP, 2009) y se obtendrán lo relevante sobre gestión escolar. • Tomando lo rescatado del documento Modelo de Gestión Educativa Estratégica se construirá un cuadro sinóptico con el titulo Gestión escolar y las categorías: definición, quien o quienes la construyen, cómo se manifiesta en nuestra escuela, que ventajas ofrece a nuestra escuela.

	• Ahora se abordará de la misma forma lo relacionado a la gestión pedagógica y sus implicaciones para realizarse en el aula. Retomando porque se le conoce también como gestión de los aprendizajes. Las aportaciones se escribirán en un pliego de papel bond. • Se realizará la comparación entre la respuesta que se construyo con tema: lo que sé hasta el momento sobre gestión escolar y gestión pedagógica con las nuevas construcciones.
Cierre (15 minutos)	• Cada participante expondrá cómo se refleja en forma práctica, desde la construcción de aprendizajes que logró en la sesión, la gestión escolar y la gestión pedagógica en la escuela primaria Tierra y Libertad. • En 5 palabras máximo, expresarán los participantes, ¿qué ventajas les aporta el reconocer a la gestión escolar y a la gestión pedagógica en sus prácticas docentes?
Evaluación de la sesión. (15 minutos)	• Construcción del cuadro sinóptico sobre gestión escolar y gestión pedagógica. • Participación de cada participante registrada en el diario de trabajo. • Expresión oral de los aprendizajes en relación con la gestión escolar y a la gestión pedagógica en la escuela primaria Tierra y Libertad.
Indicadores de evaluación	Los docentes participantes: • Conceptualizan los términos Gestión Escolar y Gestión Pedagógica. • Expresan las manifestaciones de la gestión escolar y pedagógica en la escuela primaria Tierra y Libertad. • Participan en las actividades construyendo con respeto y cortesía, oportunidades de aprendizaje para todos en el espacio del taller.

Sesión 4: Estrategias que favorecen el Trabajo Colegiado.	
Propósito	Que el colectivo docente genere estrategias que contribuyan al desarrollo del Trabajo Colegiado en la escuela primaria Tierra y Libertad.
Recursos	• 6 pliegos de papel bond y marcadores de colores. • Materiales bibliográficos: 2 Landin y Sánchez. (2016). El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente. P, 1 a 18. 3 Quintero y Romero. (2017) El colegiado docente en la formación de profesores. P. 34-46. 4 Montero. (2011) El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. P. 69-88.
Tiempo	1 Horas con 30 minutos
Inicio (15 minutos)	• Se dará la bienvenida a los participantes al taller, se solicitará que voluntariamente se recuperen con participaciones orales, los aspectos relevantes de la sesión anterior sobre la gestión escolar y la gestión pedagógica. • Con base en los aprendizajes construidos en las sesiones anteriores, se plantea y resuelve en plenaria la siguiente pregunta: ¿Qué implicaciones tiene el trabajo colegiado para el colectivo docente de la escuela primaria Tierra y Libertad? La respuesta se registra en un pliego de papel bond.
Desarrollo (45 minutos)	• A través de la técnica de tertulia literaria, explicada en la sesión 1, se leerán los documentos preparados para esta sesión, rescatando las estrategias, ideas y experiencias docentes que en torno al trabajo colegiado exponen los textos. • Cada aportación que se entregue y se someta a valoración por parte del colectivo de participantes, se registrará en un pliego de papel bond con el propósito de recuperar en enunciados, las estrategias que en forma sencilla se van recuperando y argumentando con base en los textos analizados. • Cada participante, organizará en una hoja blanca las ideas en torno a las estrategias para emprender el trabajo colegiado y las tendrá presentes para la siguiente actividad.

	• Siguiendo las consideraciones e implicaciones recuperadas sobre el trabajo colegiado, se decidirá una actividad que se realizará durante el ciclo escolar 2024-2025, que puede ser la ceremonia de inicio de cursos, la celebración del 15 de septiembre, la celebración de 20 de noviembre o la celebración de navidad. • Se redactarán, tomando en cuenta las implicaciones del trabajo colegiado, las acciones a desarrollar para la ceremonia seleccionada. • Con la participación del colectivo, evaluaremos la planificación construida siguiendo estos indicadores: Cumple con las implicaciones del trabajo colegiado; Es viable la realización; Se cumplen con los objetivos de la ceremonia y de la institución con base en la gestión escolar.
Cierre (15 minutos)	• Cada participante expondrá las implicaciones del trabajo colegiado que considera son imprescindibles poner en constante práctica e institucionalizar en la escuela Tierra y Libertad. • En 5 palabras máximo, expresarán los participantes, ¿qué ventajas aporta a la escuela el implementar el trabajo colegiado?
Evaluación de la sesión. (15 minutos)	• Valoración de la planificación de la ceremonia para la escuela. • Participación de cada participante registrada en el diario de trabajo. • Expresión oral de los aprendizajes en relación con las implicaciones del trabajo colegiado.
Indicadores de evaluación	Los docentes participantes: • Reconocen las estrategias para implementar el trabajo colegiado en la escuela. • Construyen la planificación de ceremonia con base en el trabajo colegiado. • Participan en las actividades construyendo con respeto y cortesía, oportunidades de aprendizaje para todos en el espacio del taller.

Sesión 5: La construcción del Plan Analítico con base en el trabajo colegiado	
Propósito	Que el colectivo docente colabore y se comunique asertivamente para la toma de decisiones en colegiado y así consiga la construcción del plan analítico de la escuela.
Recursos	• Plan sintético fase 3, fase 4 y fase 5. • Metodologías de aprendizaje SEP. • Libro sin recetas para la maestra y el maestro Fase 3. SEP.
Tiempo	1 Horas con 30 minutos
Inicio (15 minutos)	• Se dará la bienvenida a los participantes al taller, se solicitará que voluntariamente se recuperen con participaciones orales, los aspectos relevantes de la sesión anterior sobre las implicaciones del trabajo colegiado en la escuela primaria Tierra y Libertad • Al terminar de recuperar los conocimientos construidos en la sesión anterior se plantean las siguientes preguntas para organizar el debate. ¿Qué es el plan sintético SEP? ¿Qué es el plan analítico? ¿Cómo se construye el plan analítico? • Las aportaciones de los participantes se recuperan en ideas principales en un papel bond.
Desarrollo (45 minutos)	• Se utilizará el libro sin recetas para la maestra y el maestro fase 3 páginas 45 a 48 para conocer el diseño creativo del plan analítico. • Realizaremos una revisión del plan sintético agrupando por fase a las maestras y maestros participantes con el objetivo de revisar los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje de cada fase y así, conseguir su mejor manejo. • Recuperando lo expuesto en el libro sin recetas, a través del trabajo colegiado nos dispondremos a identificar una problemática de la comunidad a través de la lectura de la realidad que podemos realizar con base en los conocimientos que tenemos de nuestra comunidad y así, iniciar la construcción del plan analítico. • Continuaremos con base en las implicaciones del trabajo colaborativo, con los acuerdos construidos para su ejecución y así, seguir el proceso de construcción del plan analítico de la escuela primaria Tierra y Libertad para el mes de septiembre del ciclo escolar 2024-2025.

	• Una vez construido el plan analítico se revisará para dar el visto bueno por todo el colectivo docente.
Cierre (15 minutos)	• Cada participante expondrá las ventajas y desventajas que experimentó al realizar las actividades con base en las implicaciones para llevar a cabo un trabajo colegiado. • Cada participante expresará lo que aprendió y su opinión sobre el curso taller desarrollado.
Evaluación de la sesión. (15 minutos)	• Valoración de la construcción del plan analítico. • Participación de cada participante registrada en el diario de trabajo. • Expresión oral de los aprendizajes en relación con las implicaciones del trabajo colegiado durante la construcción del plan analítico.
Indicadores de evaluación	Los docentes participantes: • Aplican las estrategias para implementar el trabajo colegiado en la escuela. • Construyen a través del trabajo colegiado el plan analítico de la escuela para el mes de septiembre de 2024. • Participan en las actividades construyendo con respeto y cortesía, oportunidades de aprendizaje para todos en el espacio del taller.

CAPÍTULO VI. IMPACTO Y HALLAZGOS: RESULTADOS DEL FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO COLEGIADO EN LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Informe de la intervención

Sesión 1. El trabajo colegiado y sus implicaciones

Al inicio de esta primera sesión los docentes se mostraron entusiastas en la dinámica de inicio y manifestaron interés en el encuadre del taller.

Posteriormente los docentes al conocer las concepciones que manifestaron tener en el diagnóstico acerca del trabajo colegiado comentaron que había confusión con trabajo colaborativo y se inició una discusión entre las similitudes y diferencias.

A continuación, se llevó a cabo la estrategia de tertulia literaria con la cual se obtuvieron sustentos teóricos de los conceptos de trabajo colegiado, al realizar por equipos cuadros de lo que sabían y lo que aprendieron, se muestran interesados y hacen comentarios como que si hay diferencia y que es más profundo el trabajo colegiado ya que además de la participación requiere de compromiso, reflexión y se generan acuerdos de manera consensuada.

Considero que se logró el objetivo pues los docentes reconocieron conceptualmente las características del trabajo colegiado lo cual se pudo observar en la elaboración de los cuadros, además de que participaron activamente y con respeto, logrando de acuerdo al análisis desarrollado de la sesión, lo siguiente:

Los docentes mostraron una actitud positiva para la participación y una disposición positiva desde el inicio, evidenciada por su entusiasmo y participación activa, esto refiere un ambiente de aprendizaje favorable.

En cuanto a los procesos de aprendizaje se observa una evolución en la comprensión de los conceptos; pues inicialmente había confusión entre trabajo colegiado y colaborativo, a través de la tertulia literaria, profundizaron en los fundamentos teóricos y finalmente, lograron identificar características distintivas del trabajo colegiado.

Los participantes llegaron a comprender que el trabajo colegiado implica elementos más profundos que el simple trabajo colaborativo, identificando componentes clave como:

- Compromiso
- Reflexión
- Toma de acuerdos consensuada
- Participación activa

Sesión 2 Construyendo el concepto de trabajo colegiado.

Con base en los resultados de esta segunda sesión se pudieron identificar aspectos positivos; por ejemplo: al emplear una metodología participativa y práctica, se permitió que los docentes construyeran su conocimiento a través de mapas conceptuales, se fomentó el intercambio de ideas al permitir que el resto del colegiado complementara los mapas conceptuales observándose una buena disposición manifestada en su compromiso, respeto y cortesía.

Algunas áreas de oportunidad que se identificaron fueron los obstáculos que se presentaron para lograr un trabajo colegiado como: limitaciones por el tiempo, falta de espacios adecuados, desinterés y compromiso de algunos miembros.

Pudieron observarse algunos logros de aprendizaje entre los cuales destaca que los docentes comprendieron las características del trabajo colegiado, lo cual se manifiesta cuando demuestran que pueden distinguir entre trabajo colaborativo y colegiado al aplicar el conocimiento en casos prácticos.

Sesión 3 Expresiones de gestión escolar y gestión pedagógica en nuestra escuela.

En esta tercera sesión se lograron varios aspectos significativos del desarrollo profesional y la gestión educativa, en el diagnóstico inicial y concepciones previas: los docentes manifestaban un desconocimiento conceptual sobre la distinción entre gestión pedagógica y gestión escolar, esto refleja una problemática común en el ámbito educativo donde frecuentemente se asocia la gestión exclusivamente con las

funciones directivas, ignorando el rol gestor inherente en la función docente.

En cuanto al proceso de construcción del conocimiento se observa un proceso de aprendizaje constructivista donde los participantes partieron de sus conocimientos previos, reconocieron y diferenciaron los tipos de gestión, identificaron actores y acciones específicas y realizaron una reflexión colectiva sobre la práctica.

Un aspecto destacable fue el ejercicio meta cognitivo realizado por los docentes al analizar su propia gestión pedagógica en el aula, este proceso de autorreflexión les permitió identificar áreas de oportunidad, lo cual es fundamental para el mejoramiento continuo de la práctica educativa.

Los resultados descritos sugieren el cumplimiento de objetivos importantes como la clarificación conceptual de los términos, la identificación de manifestaciones prácticas en el contexto específico, la generación de propuestas de mejora y la participación activa y colaborativa.

Se muestra una transformación en la comprensión de la gestión educativa, pasando de una visión centralizada en la dirección a una perspectiva más distribuida y participativa.

Sesión 4 Estrategias que favorecen el trabajo colegiado

Durante esta sesión se puso en práctica todo lo conceptual revisado en las sesiones anteriores.

Lo primero que se realizó fue proponer estrategias para lograr un trabajo colegiado en el plantel obteniendo respuestas como trabajar de manera armoniosa, todos participar con responsabilidad, ser comprometidos, mostrar interés en las necesidades de la escuela, comunicarnos de manera oportuna y efectiva evitando los chismes, escuchar atentamente las ideas de los otros, ser empáticos, mostrar

interés en las necesidades de capacitación y proponer cursos, talleres, etc, que favorezcan a nuestra formación, entre otros comentarios que no se lograron anotar.

Los docentes de manera colegiada construyeron el calendario de ceremonias, así como la distribución y propuestas de trabajo. Analizando así esta sesión se logra rescatar los siguientes elementos clave: se trabajó con un enfoque constructivista donde los docentes son agentes activos en la generación de propuestas y estrategias.

Esta dinámica se enfocó en una metodología de lluvia de ideas para la construcción colectiva del conocimiento, durante la cual se observaron algunas competencias profesionales en los docentes como: habilidades interpersonales como un trabajo armonioso y con empatía, competencias comunicativas como la comunicación efectiva y escucha activa, compromiso profesional, responsabilidad, interés en necesidades institucionales; disposición al desarrollo profesional continuo, muestran interés en capacitación.

Los resultados tangibles de la sesión fueron la construcción colaborativa del calendario de ceremonias, el establecimiento de distribución y propuestas de trabajo.

Un análisis crítico nos muestra fortalezas pues en esta sesión se logra integrar teoría y práctica evidenciando una participación activa del profesorado obtienen productos concretos que benefician la organización escolar, los cuales demuestran un proceso efectivo de trabajo colegiado donde se logra la aplicación práctica de conceptos teóricos, la construcción colaborativa de instrumentos de gestión escolar.

La sesión descrita representa un ejemplo de cómo el trabajo colegiado puede fungir como herramienta para fortalecer la gestión escolar, promover el desarrollo profesional docente y mejorar la organización institucional.

Con las actividades de esta sesión se pudo corroborar que los docentes reconocen las características de un trabajo colegiado, construyen y planifican las ceremonias del ciclo escolar de manera colegiada.

Sesión 5 La construcción del plan analítico con base en el trabajo colegiado

Durante la sesión de trabajo colegiado se presentaron diversos desafíos en la consecución del objetivo planteado, específicamente en relación con la elaboración del plan analítico. La principal dificultad emergió cuando, al recibir las indicaciones iniciales, el personal docente manifestó incertidumbres respecto a la metodología de construcción de dicho instrumento de planificación.

En respuesta a esta situación, se implementó una estrategia de trabajo colaborativo que comenzó con la identificación y sistematización de las dudas específicas del equipo docente. Los profesores que demostraban mayor comprensión del proceso asumieron un rol de liderazgo pedagógico, distribuyéndose temáticas particulares y desarrollando presentaciones explicativas para cada etapa del proceso. Esta dinámica se enriqueció mediante la socialización de experiencias previas, específicamente aquellas implementadas durante el ciclo escolar anterior, lo que facilitó la contextualización del trabajo.

Posteriormente, el equipo procedió a organizar la revisión del plan sintético mediante un enfoque secuencial por fases. Durante este proceso, se identificó una problemática significativa en el contexto comunitario, elemento que se incorporará como eje articulador en la planificación. Como resultado de esta sesión, se estableció el acuerdo colectivo de iniciar la construcción formal del plan analítico para el ciclo escolar 2024-2025 en la próxima reunión de trabajo.

Es importante destacar que esta experiencia ha evidenciado un progreso significativo en el desarrollo de competencias colaborativas dentro de la institución educativa. La capacidad del equipo para organizarse efectivamente, generar soluciones consensuadas y establecer acuerdos colectivos demuestra una evolución positiva en la consolidación de una cultura de trabajo colegiado en el

plantel educativo. Este proceso no solo fortalece la planificación académica, sino que también contribuye al desarrollo profesional continuo del equipo docente.

Esta sesión permitió diversos logros en el Ámbito de Gestión Pedagógica:

Los docentes muestran tomar el liderazgo en las áreas en donde tienen mayor conocimiento o habilidad, demostrando que surge la emergencia de liderazgos naturales entre los docentes con mayor dominio del tema y la capacidad de auto organización para la distribución efectiva de responsabilidades, así como la implementación exitosa de un modelo de enseñanza entre pares.

Se observa un gran fortalecimiento de habilidades para el trabajo colegiado en los docentes al poner en práctica estrategias efectivas de comunicación profesional y al consolidar mecanismos en la toma de decisiones consensuadas.

Los docentes identifican sistemáticamente las necesidades y áreas de oportunidad haciendo una vinculación efectiva entre la planificación académica y el contexto comunitario estableciendo metas claras para el presente ciclo escolar.

Se aprovechan las experiencias previas como recurso de aprendizaje al sistematizar los procesos de planificación educativa y por ende se lleva a cabo la construcción colectiva del conocimiento pedagógico

Se identifican competencias en los docentes para la planificación curricular y el análisis para la resolución de problemas de manera consensuada y reflexiva.

Avances significativos en la consolidación de una comunidad profesional de aprendizaje fortaleciendo un sentido de corresponsabilidad en la gestión educativa, en un ambiente propicio para la innovación pedagógica.

La implementación de manera exitosa estrategias de trabajo colegiado, desarrollando metodologías efectivas para la construcción de instrumentos de planificación, así como una articulación coherente entre diferentes niveles de planificación (sintético y analítico).

Se establecieron acuerdos concretos para la continuidad del trabajo, identificando problemáticas comunitarias relevantes para el desarrollo de productos preliminares para la planificación del siguiente ciclo.

Algunos factores Clave que Contribuyeron al éxito de esta sesión fueron la disposición al aprendizaje, apertura para reconocer áreas de incertidumbre, voluntad de participación en procesos de mejora, compromiso con el desarrollo profesional continuo, estructura organizacional, la flexibilidad para adaptarse a las necesidades emergente, así como la capacidad de auto organización efectiva aprovechando de manera eficiente los recursos humanos disponibles.

En cuanto al clima institucional se generó un ambiente propicio para el intercambio de experiencias, mostrándose disposición para el trabajo colegiado con respeto por las diferentes perspectivas y niveles de experiencia.

Este análisis evidencia que los logros alcanzados trascienden los objetivos inmediatos de la sesión, contribuyendo al fortalecimiento institucional en múltiples dimensiones.

La experiencia demuestra la efectividad de los enfoques colaborativos en el desarrollo profesional docente y la gestión educativa.

Conclusiones de la intervención

El análisis exhaustivo de las cinco sesiones desarrolladas durante la intervención evidencia un impacto significativo y multifactorial en la dinámica institucional de la escuela primaria, específicamente en torno a la comprensión, apropiación e implementación del trabajo colegiado como eje transformador de la gestión escolar y pedagógica. A lo largo del proceso se constata una evolución progresiva del colectivo docente, no solo en su nivel de comprensión conceptual, sino también en su capacidad de reflexión crítica, toma de decisiones consensuadas y generación de productos colaborativos orientados al fortalecimiento de la cultura institucional.

En primer lugar, cabe destacar que el trabajo colegiado dejó de concebirse como una mera estrategia de colaboración superficial, para ser entendido y valorado como una práctica profesional que demanda compromiso activo, reflexión continua, comunicación efectiva y una toma de decisiones articulada desde la corresponsabilidad. Esta resignificación conceptual se logró mediante el uso de metodologías dialógicas como la tertulia literaria y la construcción de mapas conceptuales, permitiendo una apropiación más profunda y significativa de los fundamentos teóricos. Se propició así un tránsito desde el desconocimiento o la confusión inicial entre términos como "colaborativo" y "colegiado", hacia una comprensión más precisa y operativa que se vio reflejada en las prácticas pedagógicas emergentes.

Además, las sesiones funcionaron como escenarios para la reconstrucción de la identidad profesional docente, al fomentar un ambiente institucional de respeto, escucha activa y reconocimiento del otro como sujeto epistémico válido. Este clima favoreció no solo la participación, sino también la emergencia de liderazgos pedagógicos naturales que catalizaron procesos de autoorganización, una condición clave para el éxito del trabajo colegiado. El acompañamiento entre pares y la socialización de experiencias pasadas facilitaron la construcción colectiva del conocimiento y promovieron la consolidación de una comunidad profesional de aprendizaje.

En términos de gestión escolar y pedagógica, el trabajo colegiado operó como un vehículo para el redireccionamiento del enfoque de gestión: de una visión tradicional, jerárquica y centrada en la dirección, a una perspectiva distribuida, participativa y corresponsable, donde los docentes asumen un rol gestor activo en la toma de decisiones que impactan directamente en la planificación académica, la cultura organizacional y el ambiente escolar. Las actividades de planeación colegiada, como la construcción del calendario escolar o la elaboración del plan analítico, se constituyeron como evidencias tangibles de esta transformación, mostrando una articulación coherente entre la teoría revisada, la reflexión crítica y la aplicación práctica.

Asimismo, las áreas de oportunidad identificadas —como la necesidad de mayor tiempo, espacios adecuados o el compromiso uniforme de todos los miembros— no debilitan los resultados obtenidos, sino que reafirman la necesidad de una gestión estratégica que contemple condiciones estructurales, organizacionales y culturales propicias para sostener el trabajo colegiado en el tiempo. Estas tensiones revelan los retos reales de la práctica escolar, pero también reflejan una creciente conciencia crítica del profesorado para abordarlos de manera colaborativa y propositiva.

Otro de los grandes logros de esta intervención es la integración del contexto comunitario como eje articulador en los procesos de planificación y mejora educativa. Al vincular la realidad local con los procesos escolares, los docentes lograron generar propuestas pertinentes, contextualizadas y sensibles a las necesidades emergentes de su entorno, lo cual refuerza la función social de la escuela y potencia su capacidad transformadora.

En definitiva, el fortalecimiento del trabajo colegiado en esta escuela primaria no solo ha generado productos organizativos y académicos concretos, sino que ha desencadenado un proceso de transformación profunda en la cultura profesional docente. La intervención ha promovido el desarrollo de competencias clave como el

liderazgo pedagógico, la planificación reflexiva, la resolución colaborativa de problemas y la construcción compartida de conocimiento, sentando las bases para una mejora sostenida en la gestión escolar.

Los hallazgos obtenidos permiten concluir que el trabajo colegiado no es una práctica accesoria o complementaria, sino una condición indispensable para la mejora educativa y el desarrollo profesional docente. Implementado de forma intencionada, reflexiva y sistemática, se convierte en una estrategia poderosa para fortalecer el tejido institucional, democratizar la toma de decisiones, generar innovación pedagógica y construir una escuela centrada en el aprendizaje, la equidad y la transformación social.

Conclusiones generales

A través del desarrollo de esta investigación, se ha puesto de manifiesto la relevancia y los múltiples beneficios que surgen a partir del fortalecimiento del trabajo colegiado en contextos educativos. La implementación del taller diseñado para este fin no solo ha demostrado ser una herramienta eficaz para iniciar cambios significativos dentro de la institución, sino que también ha revelado el enorme potencial que existe cuando se fomenta la colaboración genuina entre docentes y otros actores educativos.

Los logros alcanzados en el marco de esta intervención representan apenas un primer paso hacia un proceso más amplio y continuo de mejora institucional. El verdadero valor de esta experiencia radica en haber encendido una chispa transformadora que invita a la reflexión colectiva y a la acción conjunta, elementos fundamentales para consolidar una cultura de trabajo colaborativo sustentada en la corresponsabilidad y la mejora permanente.

Entre las acciones prioritarias que emergen como necesarias para dar continuidad a este proceso, se destacan:

Desarrollar planes de acción colaborativos: Establecer metas claras y compartidas entre los docentes, lo que permitirá orientar los esfuerzos hacia objetivos comunes y sostenibles que beneficien el quehacer educativo en todos sus niveles.

Crear equipos de trabajo interdisciplinarios: Promover la integración de docentes de diversas áreas del conocimiento con el fin de enriquecer la planeación y ejecución de proyectos desde múltiples enfoques, favoreciendo así una visión más holística del aprendizaje.

Establecer mecanismos sistemáticos de retroalimentación y evaluación: Diseñar instrumentos y espacios que permitan monitorear el avance de las acciones, evaluar los resultados obtenidos y realizar ajustes pertinentes en un marco de mejora continua.

Fomentar la participación de todo el cuerpo docente: Impulsar una cultura organizacional en la que cada docente se sienta escuchado, valorado y partícipe de las decisiones institucionales, lo cual fortalece la cohesión del equipo de trabajo.

Proporcionar oportunidades permanentes de formación y desarrollo profesional: Brindar acceso a capacitaciones, talleres, asesorías y recursos que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades interpersonales, metodológicas y colaborativas del personal docente.

Reconocer y celebrar los logros alcanzados: Establecer mecanismos que visibilicen y valoren el esfuerzo colectivo, creando así un ambiente motivador que refuerce el sentido de pertenencia y compromiso institucional.

Establecer un clima organizacional de confianza y respeto: Promover una convivencia profesional basada en el diálogo abierto, el respeto mutuo y la aceptación de la diversidad de opiniones, lo cual es indispensable para el éxito del trabajo en equipo.

Involucrar activamente a la comunidad educativa: Integrar a padres, madres, estudiantes y otros actores comunitarios en el proceso colegiado, generando así redes de apoyo más sólidas y una visión compartida del desarrollo educativo.

En este marco, es fundamental reconocer el papel estratégico de las habilidades blandas —como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la escucha activa, el liderazgo colaborativo y la inteligencia emocional— como factores facilitadores del trabajo colegiado y de una gestión escolar efectiva. Estas competencias humanas permiten mejorar la calidad de las interacciones entre los miembros del equipo docente, fortalecen los vínculos de confianza, y contribuyen a generar un clima organizacional saludable, propicio para el aprendizaje colectivo y la innovación educativa.

El desarrollo de habilidades blandas no solo favorece la cohesión del grupo de trabajo, sino que también incide directamente en la toma de decisiones más equilibradas y participativas, en la prevención de conflictos y en la creación de entornos escolares más armónicos y productivos. En consecuencia, invertir en el fortalecimiento de estas capacidades representa una apuesta segura por la mejora continua de los procesos institucionales.

Si bien el taller ha permitido sentar las bases de este proceso, es evidente que aún existen áreas de oportunidad importantes que requieren atención. Será necesario diseñar e implementar acciones que fomenten relaciones de colaboración más profundas, espacios de análisis crítico y dinámicas de creación colectiva, todo con el propósito de construir una práctica colegiada sólida y duradera.

Implementando de manera intencional y sostenida las estrategias aquí mencionadas, es posible maximizar el impacto del trabajo colegiado y obtener beneficios significativos, tales como:
Una mejora sustancial en la calidad educativa; un incremento en la motivación, el sentido de logro y la satisfacción del profesorado; el fortalecimiento de la comunidad escolar como un todo; una toma de decisiones más informada, inclusiva y efectiva;

la consolidación de una cultura institucional centrada en el bienestar y crecimiento personal y profesional de todos sus miembros.

A partir de lo vivido en la Escuela Primaria Tierra y Libertad, podemos afirmar que el trabajo colegiado no es únicamente una metodología más dentro del repertorio pedagógico, sino un eje transversal y transformador que redefine el quehacer educativo en todos sus niveles. Esta práctica colaborativa constituye un vehículo potente para generar cambios estructurales que favorecen tanto el desarrollo profesional de los docentes como el aprendizaje significativo del alumnado.

Los resultados obtenidos en el taller evidencian que, cuando se crean las condiciones adecuadas para el trabajo conjunto, emergen sinergias positivas que fortalecen el tejido institucional. En este sentido, cada uno de los aspectos identificados como áreas de mejora no puede ser entendidos de manera aislada, sino como parte de un sistema interdependiente que busca elevar la calidad de la educación desde sus cimientos.

En conclusión, transitar hacia una cultura de trabajo colegiado requiere más que voluntad: exige compromiso, liderazgo, acompañamiento continuo y una visión clara y compartida de futuro. Si se logra mantener y reforzar esta dinámica, y se integran de forma consciente las habilidades blandas como parte esencial de la formación docente y la práctica institucional, el trabajo colegiado tiene el poder de transformar profundamente la forma en que entendemos, organizamos y vivimos la educación

Fuentes de Consulta

Acosta, R. y Trigoso, L. (2018). Inteligencia emocional y su influencia en las habilidades blandas de los trabajadores de la UGEL Luya 2018. *Tesis de bachiller, Universidad César Vallejo].*

Abregu,M(2010).Trabajo colegiado y mejora de la enseñanza, Buenos Aires. Paidos.

Acuña, L.A., y Pons, L. (2018). *La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente. Atenas*

"Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal", Diario Oficial de la Federación (DOF) (1992, 19 de mayo), pp. 4-14, en: http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1992&month=05&day=19 (consulta: 27 de noviembre de 2014).

Albuquerque Dalila.(2021), Competencias Directivas y Habilidades Blandas en los Docentes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Cocharcas.Universidad Cesar Vallejo. Lima Perú.

Alvarado,M.,&Grcía,P.(2008). Trabajo Colegiado y Liderazgo Educativo. Madrid. Pearson Educación.

Ander Egg, E. (1981). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad.* LumenAntonio, M. G., & Herrera, A. M. (2019). *El liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes.*

Arleth, A. (2020). *Autoevaluación institucional: una revisión sistemática de literatura.* Journal of Latin American Science, 4(1), 1-10. https://doi.org/https://lasjournal.com/index.php/abstract/article/view/23

Barba, L. C., & Delgado, K. E. (2021). *Gestión escolar y liderazgo del directivo: aporte para la calidad educativa.* Revista Educare, 25(1), 284-309. https://doi.org/https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462

Barkley, E. Cross, P. y Howell, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.

Barkley, E., Cross, P., y Howell Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, España. Morat.

Barraza Barraza, L. (2012). *El trabajo colegiado, una estrategia de mejora para la práctica docente. En: La gestión de los centros educativos* (t. 5). Durango, México: REDIE.

Barraza Barraza, L., y Barraza Soto, I. (2014*). El colegiado y sus realidades*. Revista Ra-Ximhai, 10(5). Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134029.pdf.

Barraza Barraza, L., y Guzmán Arredondo, A. (2009). *El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes. México*: COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE11 78922594.pdf.

Barraza, B. L., y Guzmán, A. A. (2007). *El trabajo colegiado en las escuelas formadoras y*

actualizadoras de docentes. Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México: COMIE

Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2014). Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario.

Barrón. (2018*). Habilidades blandas para mejorar la interacción en el aula en docentes de la institución educativa "Ricardo Palma" de Acopampa, Carhuaz-2017*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21803/Barrón_CMC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Barrero, D. (2020). *La importancia de las habilidades blandas en la docencia universitaria*. Tesis de título de especialista, Universidad Militar Nueva Granada Bolívar,A.,

Bastidas & Mora. 2017. La dirección educacional y la dirección de la escuela. Revista Universidad y Sociedad. Universidad Sur.

Bonilla, O. y García, J. (2006). La reorganización del sistema educativo: Condición necesaria para instalar el servicio de asesoría académica a las escuelas de educación básica "en: *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México.* Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, SEP- PRONAP- OEI – AECI- Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, México.

Caballero,K.,& García-Garnica,M. (2017).*Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar.* Universidad de Granada, 25(95), 483-506. https://doi.org/http://doi.org/10.1590/S0104- 40362017002500780

Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. Revista Investigación Valdizana, 13(1), 51-60.

Castillo, P., Puigdellivol, I., & Antúnez, S. (2017). *El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizaje.* Estudios pedagógicos, 43(1), 41-59.

Cedeño. Vm, Veliz,V.F y Mendoza.K.L,(2021) Enseñanza: La comprensión para el aprendizaje mediante las inteligencias múltiples o habilidades del pensamiento. Estudios del Desarrollo Social. Cuba y América Latina. Instituciones educativas, San Sebastián, Cusco, 2020. Tesis de maestría, Universidad César -Vallejo].

Conejeros S., Rojas H. y Segure M. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. Perfiles Educativos, XXXII (129), 30-46

Chura,Huayanca y Maquera.(2019) Bases Epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples. Revista Innova Educación.

Curi,V. (2020). Habilidades blandas y las relaciones interpersonales en los docentes de la institución educativa N° 146, S.J.L [Tesis de maestra, Universidad Cesar Vallejo].

Damiany,L. (1997).El trabajo colegiado en la escuela.Barcelona.Octaedro.

De la Cruz V.V. (2020)Habilidades blandas en las relaciones interpersonales de los docentes de la institución Educativa Karol Wojtyla, San Juan de Lurigancho.[Tesis de maestra, Universidad César Vallejo]

Díaz-Barriga, F. (2020). *Desarrollo profesional docente y trabajo colegiado*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25(85), 471-499.

Dillenbourg, P. (2016). La evolución de la investigación sobre el aprendizaje colaborativo.

Espinosa, M. E. (2008*). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (7).

Espinosa,Tinoco. (2017). Caracterización cognitiva, afectiva y social en la identidad del cucuteño y el nortesantandereano. Publicaciones Científicas Universidad del Zulia

Fals Borda, O., & Rahman, M. A. (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la investigación-acción participativa*. Apex Press.

Fullan, M. (2017). *Liderazgo Educativo en una cultura de cambio*. Jossey-Bass.

Ferreiro et al (2020).Trabajo colegiado y liderazgo en la educación:Un estudiosobre la elaboración entre docentes. Revista de educación.

Ferreyra, H. A. (2017). *Escuela secundaria: relaciones de la escuela con la familia y comunidad.* Revista Didasc@lia, https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6681320

Fierro, C., y Rojo, S. (1994). *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*. México: SEP.

Flessa, J., & Weinstein, J. (2018). *Liderazgo escolar en América Latina: nueva investigación desde un campo de estudio emergente. Liderazgo y administración de gestión educativa*,46(2), 179-181. https://doi.org/https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143217751 728

Frederyck, Taylor. (1915). Acase of multiple pulsating tumours secondary to hoyperpernephoroma.Journals Sange Pub.

Francesc,Pedro (1998) Las Reformas Educativas.Una perspectiva política y Comparada. Ediciones Paidos Ibérica,S.A. España.

García, H. (2021*). Análisis del Modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio*. Revista Educación, 45(2), 2-14. https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40537

García-Cabrero, B., Loredo, J., & Carranza, G. (2018). *Análisis de la práctica educativa de los docentes.* Revista de la Educación Superior, 47(187), 55-74.

González, m.(1997). Trabajo Colegiado y Desarrollo Profesional Docente.Madrid. Narcea.

Glasserman, L. D., Torres, C. C., & Nava, S. A. (2019). *Innovación educativa en estudios sobre gestión educativa: una revisión sistemática de literatura*. Octaedro, 1(265), 1-14. https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/337498011

Guijarro, E., Rocamora , I., Evangelio, C., & Gonzáles , S. (2020). *El modelo de educación deportiva en España: una revisión sistemática .* Retos, 1(38), 886-894. https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77249

Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2019). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos significa aprender para todos.*

Herrera, Alania. (2020). Intercambios: Dilemas y transiciones de la educación Superior.

Henrry, Fayold. (1925). Teoría Clásica de la Administración.Paris.

Huanca-Arohuanca, J. W., & Geldrech, P. (2020). *Planificación educativa y gestión pedagógica-estratégica-operacional en las instituciones del nivel inicial en el sur del* Hoyos,G.(2010). Trabajo Colegiado y mejora de la calidad educativa. Bogotá. Magisterio. *Perú.*

Iglesias,Marcos. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. Grupo de Investigación Interdisciplinar en Docencia Universitaria (GIDU)

Jaramillo,A.,Pinzón,C.M. y Riveros,E. (2019) Programa para el fortalecimiento de habilidades blandas en los docentes del Colegio las Américas en Barranca Bermeja. [Informe práctica social,Universidad Cooperativa de Colombia]

Johnson, D. W., Johnson, R., y Hulobec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: http://conexiones.dgire.unam.mx/wp- content/ uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and- Johnson.pdf.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2018). *Aprendizaje cooperativo: La base del aprendizaje activo*. Buenos Aires: Paidós.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Investigación acción participativa: Acción comunicativa y esfera pública.* Sage Publications.Kuhn,T.S. (1961).La estructura de las revoluciones científicas.Chicago.University of Chicago Press.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Graó.

Latorre,A.(2007). Trabajo colegiado y liderazgo en la educación.Madrid. Wolters

Lema, A. (2020*). Aplicación de un Taller de Habilidades Blandas a los Docentes para mejorar Convivencia Escolar en la Unidad Educativa* Jaime Roldos Aguilera. [Tesis de maestro, Universidad César Vallejo]. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51619/Lema_YA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=yOrtega, S. (2017). Desarrollo de habilidades blandas desde edades tempranas

Palma, G. B. (2021). *Habilidades blandasy satisfacción laboral de los docentes de la Institución Educativa* N° 1267 -Lurigancho, 2020. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Recuperado

Ledesma, M. J., Torres, F., & Sanchez, S. (2020). *Gestión comunitaria educativa en un contexto de enseñanza no presencial por la emeregencia sanitaria*. Revista de investigación científica y tecnológica Llamkasun, 1(3), 1-18. https://doi.org/https://doi.org/10.47797/llamkasun.v1i3.19

López, E. M., Álavrez-Dardet, C., & Gil-Gonzáles, D. (2012). *Evidencia científica y recomendaciones sobre cribado de agudeza visual.* Revisión bibliográfica. Rev Esp Salud Pública, https://doi.org/https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272012000600004

López, M., & Sánchez, A. (2022). *Impacto de las habilidades socioemocionales en el desempeño docente.* Educación XX1, 25(1), 45-67.

López. Paredes. (2017). La gestión Pedagógica. Dominio de las Ciencias, ISSN-e 2477-8818, Vol. 3, Nº. Extra 1.

Martínez-Ruiz, M. A., & Lavín, J. L. (2020). *La relación profesor-alumno en el siglo XXI.* Revista Iberoamericana de Educación, 82(1), 1-16.

Menacho, I., Cavero, H. N., Orihuela, M. D., & Flores, G. S. (2021). *Variables que inciden en la calidad educativa en un contexto de crisis sanitaria en instituciones educativas públicas de Comas*. Propósitos y Representaciones, 9(1), 1-19. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1037

Mendoza, M., & Vertiz, C. (2019). *Dominio docente, jerárquico y directivo en aplicación de normas de gestión educativa.* Revista pedagógica, 1(1), 183-192. https://doi.org/https://www.iesppoxford.edu.pe/wpcontent/uploads/2019/12/RP1- A11.pdf.

Meza y Ramos. (2021). Tendencias didácticas en los procesos de enseñanza- aprendizaje

Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca del N.

Ñañez, Silva & Lucas, Valdez.(2019). Liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional. Universidad Nacional de Cañete.

Núñez, N., & Diaz, D. (2017). *Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. Estudios pedagógicos*, 43(2), 237- 252.

Ortega, C. (2019). *Las competencias docentes en la era digital*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13(1), 44-61.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Crear una enseñanza eficaz y entornos de aprendizaje: primeros resultados de TALIS*. Enseñanza y aprendizaje internacional.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). *Resultados de Talis 2013: Una Perspectiva internacional de la enseñanza y el aprendizaje*.

Oriola, Salvador y Ribera, Correo. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar. Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña.Universidad de Barcelona.

Pacheco, P.E. y Padilla,S. (2020). Inteligencias múltiples.[Trabajo de investigación,Universidad Científica de Perú].

Palma.G.B. (2021) Habilidades blandas y satisfacción laboral de los docentes dela institución educativa N°1267-Luriganco,2020. [Tesis de maestra, Universidad César Vallejo]

Pérez, J. G., Del Valle, D., Valles de Rojas, M. E., Lugo, L. J., & Nava, N. J. (2018*). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media*. Revista Panorama, https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.119

Perrenoud, P. (2019). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Poggi (2014):Krawcczy (2002) La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes. Buenos Aires, Santillana. ISBN 978-950-46-3798-1. 88 páginas.

Quintana- Torres, Y. E. (2018). *Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Educación y educadores*,21(2),259-281.https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5

Quintero Maldonado, C., y Romero Navarro, M. (2016). *El colegiado docente en la formación de profesores*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 7(13), 34-46. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/iered iech/v7n13/2448- 8550-ierediech-7-13-00034.pdf.

Quispe, A. E., Vásques, E. E., Menacho, A. S., & Albitres, E. P. (2020). *gestión administrativa y planeamiento estratégico en la gestión de recursos financieros* UGEL-04-20. Revista Internacional Multidisciplinaria CIID, 1(1), 271-282. https://doi.org/https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47288

Rambla. (2013). Las complejas geografías de la política educativa: tres estudios de caso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1229-1249,

Ramírez, A. A. (2017). *La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno ala formación del profesorado*. Educación,26(51),79-94. https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004

Ramírez, M., & Quesada, J. (2019). *Repensando los indicadores educativos: la gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad*. Innovaciones educativas, https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7360493

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Manual SAGE de investigación acción: Investigación participativa y práctica*. SAGE Publications.

Reyes,Rebeca. (2021) El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. Revista Científica. Polo del Conocimiento.

Revelo-Sánchez, C. A., Collazos-Ordoñez, y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura.* TecnoLógicas, 21(41), 115-134. Recuperado de: http:// www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf.

Rivas, J.I. (2004), ¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deforma ción y

formación del profesorado (265-281). En: Guerrero, J.F. y Pérez, R. (Coords.), La Pizarra Mágica. Una visión Diferente de la Historia de la Educación. Málaga: Aljibe.

Rivas, Axel & Sanchez, Belén (2016). *Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países* (2000-2015). RELIEVE, 22(1), art. M3. DOI: http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245

Rodríguez, J. (2003). *Paradigmas, enfoques y métodos de la investigación cualitativa.Revistas de investigación*.

Rodríguez.2020. La dirección Escolar, liderazgo pedagógico y mejora escolar. Revista de investigación científica.

Salvador, Cornelio y Sánchez, Ortega.(2018) Liderazgo de los directivos y compromiso organizacional docente. Revista de investigación. Vol.20.

Sardon, D. L. (2017). *Liderazgo transformacional y gestión escolar en instituciones educativas*.Rev.Inv.
https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18271/ria.2017.294

Secretaria de Educación Pública. (2023). Un libro sin Recetas. Fase 3.

Secretaría de Educación Pública (2021). *Nueva Escuela Mexicana*.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2015). *Elementos básicos del trabajo colegiado*. México: IEPSA.

Smith, B. L., y MacGregor, J. T. (2020). *¿Qué es el aprendizaje colaborativo?*

Torres, R. M. (2021). *Familia y escuela: construyendo puentes en la educación contemporánea*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(1), 45-68.

Gobierno de México (2021). *Presentación de la Nueva Escuela Mexicana.* Recuperado de: https://www.gob.mx/nuevaescuelamexicana/presentacion

Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Docencia, 60, 5-13.

Vargas (2019) investigó sobre Habilidades blandas y las relaciones interpersonales en los docentes de la I.E Red 25 UGEL 01, San Juan de Miraflores vera Martos, H. (2020). Gestión curricular y las habilidades blandas de los docentes de la Institución Educativa Manuel Robles Alarcón N° 120. UGEL 05, SJL. 2020.

Velásques, R., & Miranda, C. (2017). *Escuela y comunidad: tendencias, incertidumbres y elementos para una discusión pendiente. Foro Educacional*, 1(28), 29-54. https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=642903

Veramatos,h. (2020)Gestión Curricular y las Habilidades Blandas de los docentes de la institución Educativa Manuel Robles Alarcón N°120. UGEL 05, SLJ. [Tesis de maestro, Universidad César Vallejo]

Vegas, E. (2017).*Gestión escolar y la práctica docente en las instituciones educativas del nivel primario de la RED.* 15 –Ugel N° 05, distrito de SJL.

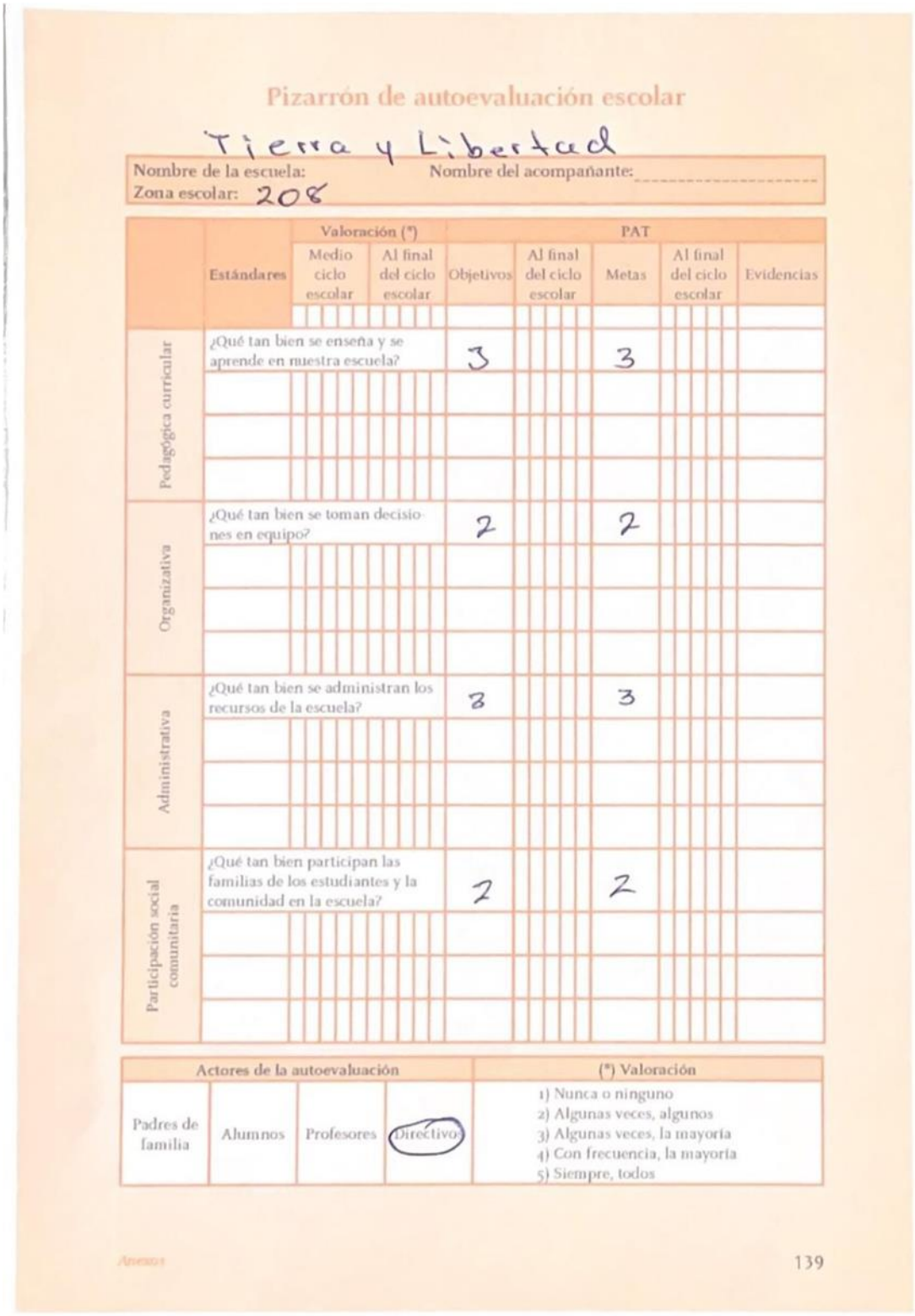
Weinstein, J., Muñoz, G., & Beca, C. (2020). *Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos.* Academia,

Anexos

Anexo 1. Cédula Metodológica

CÉDULA METODOLÓGICA INICIAL: **Nombre del Proyecto/tema/problemática:** Fortalecimiento del trabajo colegiado en docentes de primaria mediante la gestión escolar. La gestión escolar en el desarrollo de habilidades docentes. **Nombre de la Investigador/a:** Rubi Coronado Gómez	
Elemento	**Aplicación en mi proyecto**
¿Cuál es tu <u>Objeto de Estudio?</u>	Trabajo colegiado
¿Quiénes son los Sujetos a Investigar para el diagnóstico (y para la intervención)? Informantes clave	1 directora suplente 1 subdirectora 19 maestros de grupo
¿Cuál podrá ser el/los Enfoques científicos y/o metodológicos para la investigación (gestión educativa)? **(Marco Teórico- Contexto)**	Gestión Escolar Nivel Organizativa. Enfoque Cualitativo Método: Investigación-acción
¿Dónde se aplicará la investigación/intervención) **Dimensión Espacial** **(lugar)**	Escuela Primaria Tierra y Libertad en la CDMX Alcaldia Azcapotzalco
¿Cuándo se ejecutará la investigación? **Dimensión Temporal** **(periodo de ejecución)**	Ciclo escolar 2024-2025

Anexo 2. Autoevaluación PETE



Pizarrón de autoevaluación escolar

Tierra y Libertad

Nombre de la escuela: Nombre del acompañante:

Zona escolar: 208

	Estándares	Valoración (*) Medio ciclo escolar	Valoración (*) Al final del ciclo escolar	PAT Objetivos	PAT Al final del ciclo escolar	PAT Metas	PAT Al final del ciclo escolar	PAT Evidencias
Pedagógica curricular	¿Qué tan bien se enseña y se aprende en nuestra escuela?			3		3		
Organizativa	¿Qué tan bien se toman decisiones en equipo?			2		2		
Administrativa	¿Qué tan bien se administran los recursos de la escuela?			3		3		
Participación social comunitaria	¿Qué tan bien participan las familias de los estudiantes y la comunidad en la escuela?			2		2		

Actores de la autoevaluación				(*) Valoración
Padres de familia	Alumnos	Profesores	Directivos	1) Nunca o ninguno 2) Algunas veces, algunos 3) Algunas veces, la mayoría 4) Con frecuencia, la mayoría 5) Siempre, todos

Anexos 139

Encuestas

El conjunto de encuestas que se proponen corresponden a los diversos estándares del PEC, se presentan con un fraseo diferente con el fin de adecuarse a los diversos actores de la comunidad educativa. Se organizan en los tres ámbitos y las cuatro dimensiones del programa, sólo se aclara que la parte de gestión escolar integra las dimensiones organizativa y administrativa del PETE. La escuela puede seleccionar aquellos enunciados que correspondan a los estándares elegidos en el colectivo; se ha agregado una columna con el número de estándar correspondiente de acuerdo con las reglas de operación sólo como referencia.

Encuesta 1 práctica pedagógica (dimensión pedagógica curricular)

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.10.	1. Los profesores y profesoras promueven estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de las capacidades, estilos y ritmos del alumnado.	1	(2)	3	4	5
A.9.	2. Los profesores y profesoras realizan su planificación tomando en cuenta la diversidad del alumnado.	1	2	(3)	4	5
A.11.	3. Los profesores y profesoras le dan confianza a los (as) estudiantes y los estimulan por sus avances, logros y esfuerzos.	1	2	(3)	4	5
A.12.	4. Los profesores y profesoras promueven la participación activa, crítica y creativa del alumnado.	1	2	(3)	4	5
A.16.	5. Se promueve la práctica de valores como: honestidad, tolerancia, respeto, responsabilidad y solidaridad.	1	2	(3)	4	5
A.8.	6. Los profesores y profesoras reconocen sus desaciertos y tratan de superarlos.	1	(2)	3	4	5
A.8.	7. Los profesores y profesoras reconocen sus aciertos y comparten sus experiencias.	1	(2)	3	4	5
A.14.	8. Se favorece el conocimiento y valoración de la diversidad del entorno escolar.	1	2	(3)	4	5
A.15.	9. Se fomenta el cuidado de la salud, el medio ambiente, las manifestaciones artísticas y culturales.	1	2	3	(4)	5

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.5	10. Los niños aprenden lo que deben aprender de acuerdo con su nivel.	1	2	3	4	5
A.14.	11. Se respetan tradiciones y lenguajes diferentes.	1	2	3	4	5
A.11.	12. Los niños se sienten contentos de ir a la escuela porque sus maestros los alientan a seguir aprendiendo.	1	2	3	4	5

Encuesta 2: gestión escolar (dimensión organizativa y administrativa)

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.1.	1. Se están alcanzando sus propias metas.	1	2	3	4	5
A.6.	2. Se cumple con el calendario escolar.	1	2	3	4	5
A.6.	3. Se fomenta la asistencia y puntualidad de los profesores y profesoras.	1	2	3	4	5
A.6.	4. Se fomenta la asistencia y puntualidad de los(as) estudiantes.	1	2	3	4	5
A.6.	5. Se aprovecha el tiempo dedicado a la enseñanza.	1	2	3	4	5
A.2.	6. El director(a) ejerce liderazgo:					
	a) Académico.	1	2	3	4	5
	b) Organizativo- administrativo.	1	2	3	4	5
A.4.	7. Los profesores y profesoras y el (la) Director(a) se capacitan para mejorar su desempeño.	1	2	3	4	5
A.3.	8. El (la) director(a) y los profesores y profesoras trabajan como equipo coordinado.	1	2	3	4	5
A.7.	9. Se están mejorando las condiciones de infraestructura para ofrecer un mejor servicio.	1	2	3	4	5
A.22	10. Se participa de manera permanente en intercambios académicos con otras escuelas.	1	2	3	4	5
A.19.	11. Se consideran las opiniones de los alumnos y éstos participan en las actividades para realizar mejoras.	1	2	3	4	5

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.13.	12. Se incorpora a su población niños con necesidades educativas especiales.	1	2	3	(4)	5
A.20.	13. Se revisa su quehacer y de acuerdo con sus resultados plantea nuevas acciones.	1	2	(3)	4	5
A.23.	14. Se informa de manera oportuna a los padres de familia y a la comunidad en general sobre lo planeado y sus resultados.	1	2	3	(4)	5
A.21.	15. Los maestros se reúnen, discuten y analizan intercambiando puntos de vista para mejorar su trabajo.	1	(2)	3	4	5

Encuesta de participación social (dimensión de participación social comunitaria)

	En esta escuela:	Nunca	Con poca frecuencia	Con frecuencia	Con mucha frecuencia	Siempre
A.17.	1. Los padres y madres de familia están organizados y participan en las tareas educativas en apoyo de los profesores.	1	(2)	3	4	5
A.18.	2. Los padres y madres de familia son informados (as) con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijo(as).	1	2	(3)	4	5
A.18.	3. Los padres y madres de familia tienen canales abiertos para expresar sus sugerencias e inquietudes.	1	2	(3)	4	5
A.17.	4. Los profesores y profesoras, los padres y madres, y los estudiantes opinan para decidir qué hacer en la escuela.	1	2	(3)	4	5
A.17.	5. La comunidad escolar participa en acciones para el beneficio de la escuela.	1	(2)	3	4	5

ANEXO 3: INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

UNIVERSIDAD PEGAGÓGICA NACIONAL
CUESTIONARIO PARA DOCENTES

A continuación, se presenta un cuestionario que tiene como objetivo recopilar información en cuanto a las acciones que se llevan a cabo en relación con la gestión directiva, el trabajo colegiado, las habilidades y el trabajo docente en su plantel.
Cabe mencionar que la información es de uso confidencial y para fines de la investigación.

Complete la información en cuanto a su perfil:

Nombre:	
Edad	
Formación Profesional	
Años de servicio	
Años de adscripción en el plantel	

Elija respuesta la opción que se apegue más a la frecuencia en que se realiza cada acción mencionada.

Gestión directiva	Siempre	Pocas veces	Nunca
El director construye junto con el colegio la agenda de trabajo, los propósitos y productos a realizar durante las reuniones de trabajo.			
El director alienta la participación de los docentes para que demuestren sus habilidades.			
El director tiene una comunicación asertiva con los docentes.			
El director promueve la participación creativa de los docentes.			
El director promueve el trabajo colaborativo entre los docentes.			
Trabajo Colegiado			
Los docentes analizan los temas para tomar decisiones a través de la discusión colegiada.			
Los docentes reconocen que el trabajo colegiado permite afrontar las dificultades de su práctica.			
Los docentes intercambian en colegiado las necesidades educativas de sus alumnos.			
Los docentes se involucran en el trabajo colegiado			

Los docentes se reúnen espontáneamente en colegiado para compartir experiencias reales y la manera de atender las dificultades de aprendizaje.			
Habilidades Docentes			
Los docentes participan activamente en las actividades del colegio.			
Los docentes interactúan respetuosa y solidariamente durante el trabajo en las reuniones.			
Los docentes muestran disposición para trabajar en equipo.			
Los docentes cumplen con los acuerdos tomados en las reuniones de trabajo.			
Los docentes se muestran comprometidos con los objetivos establecidos entre ellos durante las reuniones de trabajo.			
Los docentes establecen sus objetivos tomando en cuenta la opinión de todos.			
Práctica docente			
Los docentes identifican los conocimientos sobre los cuales tienen mayor dominio.			
Los docentes identifican los conocimientos que adolecen.			
Los docentes proponen en colegiado las estrategias para enfrentar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.			
Los docentes muestran interés para investigar acerca de los conocimientos que adolecen.			
Los docentes se interesan por conocer e implementar estrategias innovadoras para favorecer los aprendizajes de sus alumnos.			
Los docentes reconocen la importancia de realizar una planeación.			
Los docentes identifican las metodologías que propone la Nueva Escuela Mexicana.			
Los docentes utilizan en su practica cotidiana las metodologías que propone la Nueva Escuela Mexicana			

ANEXO 4: GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
UNIVERSIDAD PEGAGÓGICA NACIONAL
CUESTIONARIO PARA DOCENTES

La presente entrevista tiene como objetivo recabar información acerca de su percepción acerca del trabajo colegiado le pedimos que sus respuestas sean apegadas a la realidad.

Cabe mencionar que la información es de uso confidencial y para fines de la investigación

CATEGORIA	PREGUNTA
PERFIL	1.- ¿Cuál es su nombre? 2.- ¿Cuál es su edad? 3.- ¿Cuál es su formación profesional? 4.- ¿Cuántos años de servicio tiene? 5.- ¿Cuántos años tiene adscrito en este plantel? 6.- ¿Cuál es su función en el plantel?
TRABAJO COLEGIADO	7.- ¿Qué entiende por trabajo colegiado? 8.- ¿Recuerda si la propuesta de trabajo colegiado se encuentra establecida en algún documento normativo? 9.- ¿En su colectivo docente puede observar un trabajo colegiado? 10.- ¿De qué manera y en que momentos? 11.- ¿Los docentes se reúnen de manera espontanea para compartir sus prácticas? 12.- ¿Cómo describirá una sesión de consejo técnico en su plantel? 13.- ¿Considera que el directivo de su plantel promueve u obstaculiza las condiciones para llevar a cabo un trabajo colegiado? ¿Cómo?

Práctica Docente	14.- ¿Qué importancia tiene el desarrollo de un trabajo colegiado para efectos de la Nueva Escuela Mexicana? 15.- ¿Valora que en su colectivo docente existe resistencia al cambio para implementar nuevas estrategias de aprendizaje? 16.- ¿Qué actitudes puede observar en sus compañeros en relación a su práctica cotidiana?
Habilidades Docentes	17.- ¿Piensa usted que es posible llevar a cabo un trabajo colegiado con los miembros de su colectivo docente? ¿Por qué? 18.- ¿Qué habilidades considera que debe tener un docente para poder trabajar de manera colegiada? 19.- ¿Cómo describe el compromiso de sus compañeros para llevar a cabo los acuerdos en colegiado? 20.- Puede describir las actitudes que se observan en una junta de consejo técnico 21.- ¿Qué sugerencias puede aportar para lograr un trabajo colegiado?

ANEXO 5: Análisis sistematizado.

Hallazgos Principales:

- Los directivos generalmente promueven el trabajo colegiado
- Se observan esfuerzos por involucrar al colectivo en nuevas iniciativas
- Existen desafíos en la implementación:
    - Falta de interés de algunos docentes
    - Desviación de objetivos importantes
    - Enfoque excesivo en tareas administrativas rutinarias

Patrones Observados:

- Hay apoyo administrativo para espacios de intercambio
- Las metas originales suelen diluirse en actividades cotidianas
- Existe una brecha entre la disposición directiva y el compromiso docente

2. Conceptualización del Trabajo Colegiado

Definiciones de los Informantes:

- Participación activa colectiva hacia metas comunes
- Acuerdos para beneficio de la comunidad
- Desarrollo de estrategias conjuntas para mejorar el aprendizaje

Marco Normativo:

- Presente en el nuevo plan y programas
- Establecido en normas para funcionamiento escolar
- Incluido en lineamientos y guías para consejos técnicos

Implementación Real:

- Implementación parcial y desigual
- Variación en niveles de compromiso
- Dificultades para alcanzar acuerdos generales
- Divergencia de intereses y necesidades

3. Habilidades y Actitudes

Resistencia al Cambio:

- Mayor resistencia en docentes con más antigüedad
- Mejor disposición en maestros jóvenes
- Ansiedad ante nuevas metodologías
- Tendencia a la comodidad en prácticas establecidas

Habilidades Necesarias Identificadas:

- Apertura al cambio
- Humildad profesional
- Disposición para el aprendizaje continuo
- Escucha activa
- Tolerancia y empatía
- Capacidad de comunicación efectiva

Actitudes en Consejos Técnicos:

- Variación significativa entre participantes:
    - Algunos muestran proactividad y compromiso
    - Otros exhiben apatía y resistencia
- Influencia del timing en la disposición
- Preocupación por la implementación del nuevo plan

- Contraste entre actitudes rutinarias y eventos especiales

Hallazgos

1. **Brecha de Implementación:**
    - Existe un marco favorable desde la dirección
    - La ejecución efectiva enfrenta obstáculos prácticos
2. **Factores Críticos:**
    - Diversidad de compromiso entre docentes
    - Resistencia generacional al cambio
    - Tensión entre tareas administrativas y objetivos pedagógicos
3. **Áreas de Oportunidad:**
    - Desarrollo de habilidades colaborativas
    - Equilibrio entre actividades rutinarias y objetivos fundamentales
    - Fortalecimiento de la participación activa

Las respuestas representativas logradas en este proceso de recuperción de información son:

Categoría Gestión directiva

¿Considera que el directivo de su plantel promueve u obstaculiza las condiciones para llevar a cabo un trabajo colegiado?

Informante 2: Promueve las condiciones, ha buscado involucrar al colectivo para que participen y conozcan la propuesta de la nueva escuela mexicana, aunque en ocasiones la misma dinámica del colectivo genera que la directora se detenga o cambie las actividades por que el colectivo no avanza.

Categoría Trabajo Colegiado

¿Qué entiende por trabajo colegiado?:

Informante 3: trabajo que desarrolla todo el personal docente de la escuela para buscar las mejores estrategias o soluciones a los procesos de aprendizaje tanto de manera interna como de trabajo con los alumnos.

¿Recuerda si la propuesta de trabajo colegiado se encuentra establecida en algún documento normativo?

Informante 1: No lo recuerdo, bueno si viene plasmado en el nuevo plan y programas.

¿En su colectivo docente se puede observar un trabajo colegiado? Informante 2: Es complicado un trabajo colegiado por no tener puntos de acuerdo en general ya que varían los intereses de cada maestro y las necesidades de cada grupo son distintas.

Categoría Habilidades para el trabajo colegiado

¿Valora que en su colectivo docente existe resistencia al cambio? Informante 4: Si lo observo pues nos genera ansiedad comprender y sobre todo implementar cambios en las metodologías a implementar.

¿Qué habilidades considera que debe tener un docente para poder trabajar de manera colegiada?

Informante 3: Apertura, tolerancia, respeto, empatía, capacidad de escuchar y comunicar sus ideas.

¿Qué actitudes predominan en una junta de consejo técnico?

Informante 1: Predisposición para perder el tiempo, apatía, enojo, en pocas personas son proactivas y propositivas y la mayoría la ley del mínimo esfuerzo, otros completamente pasivos y que evitan participar, entre ellos se conocen y saben que rol asume cada uno. Sin embargo, al realizar alguna muestra pedagógica si se ve el compromiso.