



**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Unidad UPN 094, Centro, Ciudad de México**  
**Maestría en Educación Básica**

**Asesoría a directivos; estrategia formativa para la mejora  
escolar y desarrollo de comunidades de aprendizaje**

**Proyecto de Intervención que presenta**

**Sabás Galeana Quintero**

**Para obtener el grado de Maestro en Educación Básica**

**Asesora**

**Mtra. María de la Luz Martínez Hernández**

**Ciudad de México, 2020**

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE  
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 02 de septiembre de 2020

**LIC. SABAS GALEANA QUINTERO**

**P R E S E N T E**

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

**ASESORÍA A DIRECTIVOS: ESTRATEGIA FORMATIVA PARA LA MEJORA ESCOLAR Y DESARROLLO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.**

A propuesta de la directora de tesis Mtra. María de la Luz Martínez Hernández, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

**EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA**

<b>JURADO</b>	<b>NOMBRE</b>
PRESIDENTE	DR. VICENTE PAZ RUIZ.
SECRETARIA (O)	MTRA. MARIA DE LA LUZ MARTINEZ HERNANDEZ
VOCAL	MTRO. ENRIQUE AGUSTIN REYES GAYTAN
SUPLENTE	MTRO. JAIME RAUL CASTRO RICO
SUPLENTE	MTRA. LUZ GUADALUPE AGUILAR HERNANDEZ

**A T E N T A M E N T E  
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

**DR. VICENTE PAZ RUIZ**

**DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**

VPR/RGA\*jjcc

CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 DEFINICIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>6</b>
1.1 Trayectoria e identidad	6
1.2 Trayecto en Centros de Maestros	16
1.3 Consideraciones iniciales para la intervención	22
1.4 La evaluación del desempeño	27
1.5 Identificación del Centro de Interés	33
1.6 Percepción docente sobre las acciones formativas	38
1.7 Situación por atender	47
1.8 Preguntas de indagación	51
1.9 Supuestos de intervención	52
1.10 Justificación	53
<b>CAPÍTULO 2 CONSIDERACIONES TEÓRICAS</b>	<b>63</b>
2.1 Cultura escolar e identidad docente	63
2.2 Comunidades de Aprendizaje	65
2.3 Mejora Escolar	68
2.4 Investigación Acción	72
2.5 Ciclos de indagación	81
<b>CAPÍTULO 3 DESARROLLO DE LA ASESORÍA</b>	<b>83</b>
3.1 Servicios Técnicos de Asistencia Escolar	83
3.2 Ubicación y circunstancias.	85
3.3 Sensibilización inicial	90
3.4 Sentir o experimentar un problema.	92

3.5 Imaginar la solución de un problema	98
3.6 Poner en práctica la solución imaginada	102
3.7 Evaluar los resultados de las acciones emprendidas	104
3.8 Modificar la práctica a la luz de los resultados obtenidos	109
<b>CAPÍTULO 4 RESULTADOS. INDICADORES DE INFLUENCIA E IMPACTO</b>	<b>112</b>
4.1 En procesos institucionales	112
4.2 Sobre el asesor de Centros de maestros y la formación continua	115
4.3 Sobre el rol de los directivos escolares	117
4.3.1 Supervisor Escolar	117
4.3.2 Director de Centro Escolar	120
4.4 Sobre el colectivo docente	121
4.5 Sobre los alumnos	125
4.6 Sobre la familia	127
4.7 Sobre redes y comunidades de aprendizaje	129
4.8 Sobre la Autoformación en el CGB	133
4.9 sobre propuesta de servicios en el CGB	137
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>140</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>1</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>9</b>
Anexo 1	9

# INTRODUCCIÓN.

El relato particular de la presente investigación se comprende desde un enfoque biográfico y narrativo. Se aborda desde una perspectiva interpretativa, donde los significados y sentido construidos por el investigador se constituyen en el objeto de indagación.

Esta investigación aporta elementos para valorar la pertinencia de implementar; como estrategia de formación continua, servicios de asesoría técnico pedagógica a supervisores de zona y directivos escolares durante procesos de orientación y acompañamiento de estas figuras a los colectivos docentes a su cargo, con el propósito de influir en la organización, funcionamiento y la mejora escolar, así como para impulsar redes y comunidades de aprendizaje.

En este sentido, durante la fase de intervención, se orientó a los supervisores de zona y directores escolares participantes en el desarrollo de ciclos colaborativos de indagación para el análisis y modificación de la práctica profesional cotidiana de los colectivos docentes a su cargo.

La presente indagación contribuye al debate sobre la resignificación de los procesos de formación continua institucional ofertada a los supervisores, directivos y docentes de educación básica; a partir del supuesto de que los colectivos docentes son capaces de construir colaborativamente un proceso continuo de mejora de su práctica profesional en beneficio del aprendizaje de todos sus alumnos; con la asesoría y acompañamiento de directivos escolares y supervisores de zona.

Lo anterior implica articular el proceso de formación continua, además de con el plan y programas vigentes; con los saberes y cultura de sus alumnos, el contexto, así como con la experiencia, saberes y práctica cotidiana de los docentes.

En el Capítulo 1. Trayecto académico y profesional; al abordarse la presente investigación desde un enfoque biográfico narrativo; se relatan en principio experiencias de mi trayectoria académica y profesional para, posteriormente, hacer un

recorrido sobre mi práctica profesional en Centros de Maestros (CdM) de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros de la Ciudad de México (DAyCdM); perteneciente a la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM).

Se explica además como la asesoría brindada a docentes, directivos y supervisores de nivel básico durante su proceso de evaluación del desempeño en el ciclo escolar 2018-2019 se identifica como la circunstancia institucional que permite abordar el centro de interés de la investigación; para soportar la construcción del mismo, mediante un cuestionario, se caracterizan las percepciones de un grupo de docentes sobre las acciones de formación continua y, para finalizar este capítulo se procede a la exposición de intenciones y justificación de la investigación.

En el Capítulo 2 Consideraciones Teóricas; se argumenta que, en el contexto escolar, se van estableciendo rutinas pedagógicas para dar estabilidad al sistema y a la operación cotidiana, que operan con diversas proporciones como mecanismos de sobrevivencia en un continuo de decisiones y adaptaciones que van conformando una cultura e identidades docentes específicas; y que se manifiestan a través de prácticas recurrentes individuales y colectivas, enraizadas en otros tiempos y espacios, en otras experiencias vividas que de alguna forma se hacen presentes y determinan las prácticas actuales, pero favoreciendo oportunidades de lograr modificaciones; de acuerdo con el tipo, la cantidad y calidad de interacciones que se desarrollen en el ámbito escolar.

En este sentido podemos comprender la orientación de las comunidades de aprendizaje desde una perspectiva constructivista como la elaboración de significados y sentidos a través de la interacción social de un grupo diverso y particular en un contexto determinado que; en el caso de los colectivos educativos, logran un desarrollo progresivo de sus competencias profesionales mediante la transformación colaborativa de su práctica cotidiana.

Se hacen puntualizaciones sobre mejora escolar, liderazgo pedagógico de investigación acción, en este caso partiendo de mi experiencia en investigación acción participativa con poblaciones y grupos migrantes indígenas.

Se establecen los ciclos de indagación como estrategia de asesoría supervisores y directores bajo la perspectiva del aprendizaje basado en la solución de problemas.

En el Capítulo 3 Desarrollo de la Intervención; se relata la asesoría realizada, identificando la vinculación de los ciclos de indagación con el proceso de asesoría referido en los “Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica. ciudad de México” (SEP, 2017); se describe además la ubicación espacio temporal y circunstancias de la intervención, así como la sensibilización inicial brindada a los participantes. Se pasa a continuación a relatar la intervención de acuerdo con las fases del ciclo de indagación: 1) Sentir o experimentar un problema, 2) imaginar la solución de un problema, 3) poner en práctica la solución, 4) evaluar los resultados de las acciones emprendidas y 5) modificar la práctica a la luz de los resultados obtenidos.

En el Capítulo 4 Resultados de la intervención desarrollada; se recuperan percepciones sobre la influencia e impacto del proceso de intervención realizando la reflexión en base a la percepción de 2 de las supervisoras participantes. Estos testimonios se desarrollan en varios apartados de acuerdo con las figuras y procesos implicados en la investigación. Sobre las figuras se desarrollan las implicaciones para el asesor de Centros de Maestros de la DAyCdM en la Ciudad de México, los directivos escolares, los colectivos docentes, los alumnos y la familia. Sobre los procesos se reflexiona sobre la evaluación del desempeño, la asesoría y el acompañamiento, los ciclos colaborativos de indagación, el liderazgo, el cambio y mejora escolar y las redes y comunidades de aprendizaje.

Se relata también en este capítulo el proceso de formación realizado con el equipo académico del Centro de Maestros Carmen G. Basurto (CGB) después de la asesoría a directivos; durante el cual se generó la propuesta de formación a través de Ciclos Colaborativos de Planeación, Implementación y Evaluación bajo el enfoque de la investigación-acción y específicamente mediante la estrategia de ciclos de indagación.

Se presentan además propuestas de formación continua participativa para desarrollarse en los Centros de Maestros de la Dirección de Actualización y Centros

de Maestros de Ciudad de México con base a las experiencias vividas en la presente investigación: La integración y operación de grupos o círculos de aprendizaje colaborativos; los talleres reflexivos a partir de los Ciclos Colaborativos de Planeación, Implementación y Evaluación (CiCPIE); la asesoría y acompañamiento a Consejos Técnicos de Zona y Consejos Técnicos Escolares.

Se propone generar un esquema de vinculación con programas y proyectos de apoyo a la educación para su oportuno aprovechamiento por las comunidades escolares; y priorizados en los procesos de investigación acción y cuya solución requiera de apoyos externos; generar procesos de narración y sistematización de experiencias y aprendizajes concretadas en investigaciones formativas o mejoras de procesos al interior de los Centros de Maestros en la ciudad de México, y se considera también indispensable desarrollar un intensivo y pertinente programa de autoformación al interior de los mismos para la implementación de las opciones anteriormente descritas.

En las Conclusiones; como alternativa a los cursos y talleres tradicionales ofrecidos por las instancias formadoras institucionales para educación básica en la Ciudad de México; se propone, como estrategia de formación continua, desarrollar procesos de asesoría formativa a directivos en los procesos de acompañamiento que los mismos desarrollan con sus colectivos docentes; identificando a la zona escolar como unidad o territorio básico de coordinación para la transformación de la práctica docente.

Esto requiere resignificar la zona escolar como el territorio operacional desde el que se pueden establecer procesos orientados al desarrollo de procesos de transformación del liderazgo, la mejora escolar, así como el desarrollo de comunidades y redes de aprendizaje mediante acciones sistemáticas de asesoría institucional a supervisores, directivos y docentes para la mejora continua de la práctica profesional.

Se considera que los Centros de Maestros se deben operar como escenarios de oportunidades permanentes de aprendizaje colaborativo para la transformación profesional de supervisores, directivos y colectivos docentes de educación básica. Implicando la transformación de la práctica de los formadores de Centros de Maestros



y su conformación como comunidades de aprendizaje; en la intención de generar espacios donde se logre aprender continuamente unos de otros: donde las experiencias y saberes prácticos circulen y sean puestos a prueba asegurando a las propuestas formativas institucionales su articulación con los agentes, espacios y circunstancias cotidianas del quehacer pedagógico como fundamento para generar un impacto positivo en la calidad educativa que se brinda en los centros escolares.

# CAPÍTULO 1 DEFINICIÓN DE LA INTERVENCIÓN

## 1.1 Trayectoria e identidad

El relato particular de la presente investigación se comprende desde un enfoque biográfico y narrativo. Se aborda desde una perspectiva interpretativa, donde los significados y sentido construidos por el investigador se constituyen en el objeto de indagación. Un juego de subjetividades como lo expresa Antonio Bolívar:

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (Bolívar, 2002, pág. 4)

Para tratar de aprehender los saberes, ritmos e impulsos que determinan mi práctica profesional, así como las posibilidades y senderos, que para transformarla se pueden construir; resulta útil traer a esta narración algunos de los diversos tiempos y situaciones por los que he transitado, tanto durante mi preparación académica como en mi desempeño profesional; toda vez que lo que sé, lo que digo y lo que hago dentro de mi práctica profesional; se sustenta fuertemente en mis interacciones y trayectorias vividas. La identidad, de acuerdo a Bruner (2003) está en constante construcción y es entonces una historia sobre quién soy, lo que me ha sucedido y el por qué estoy haciendo lo que hago.

Bruner, como se citó en Esteban-Guitart establece que:

Estamos en constante construcción y reconstrucción de la identidad para satisfacer las demandas de las situaciones que nos encontramos, y lo hacemos con la orientación de nuestros recuerdos del pasado y nuestras esperanzas y temores para el futuro. Preguntarse sobre la identidad de una persona consiste en hacer una historia acerca de quién es, lo que le ha sucedido y por qué está haciendo lo que hace. (Esteban-Guitart , 2012)

Mi ser que investiga y busca comprender, está pues inmerso en el objeto de estudio. Esto significa que lo que aquí se presentan y sobre lo cual se reflexiona es producto de la apropiación personal e intersubjetiva de lo sucedido con aquellos que compartieron tales experiencias. El constructo aquí logrado integra mi particular historia de vida; las vivencias específicas en la trayectoria compleja durante los tiempos y lugares habitados con anterioridad; de mis esperanzas de hoy y temores para mañana. Lo cual implica la dependencia del conocimiento del sujeto que conoce; “La investigación es un proceso de construcción social enraizado en el lenguaje, un constructivismo que anula la creencia de que el conocimiento verdadero es la representación del mundo existente, antes e independientemente del que conoce.” (Gimeno Sacristán, 1999, pág. 160)

Es importante subrayar que la docencia es parte de la cultura de mi familia. En mi trayecto como estudiante de la educación básica, varios tíos y mi propio padre fueron a la vez mis familiares y mis docentes; en varios sentidos siguen siéndolo aún. En la familia paterna resulta uso y costumbre prepararse y ejercer profesionalmente como docentes de nivel básico, medio o superior.

Además de esto debo relatar que mi padre, dos tíos, mi hermana y cuatro primos han ejercido o ejercen profesionalmente como profesores de educación física; la cual por cierto que resulta ser mi primera preparación profesional a nivel licenciatura; el ser profesor entonces resulta no solo identidad profesional, sino también cultura prima.

En 1975 realicé examen de admisión y fui aceptado como estudiante de la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF). Un año más tarde volvería a presentar examen

para el ingreso a la Escuela Superior de Educación Física (ESEF); esto quiere decir que estudié un año en la última generación de la ENEF y curse los cuatro años y me titulé en la generación 1976-1980, primera generación de nivel licenciatura en Educación Física, a la fecha hace casi 40 años.

En la ESEF, al convertirse en Licenciatura se transita, o intenta transitar; desde un énfasis en la educación técnico-deportiva hacia la técnico- científica; por lo que las ciencias de la salud y de la educación son abordadas con mayor profundidad. Así mismo, se hace énfasis en la recreación y el juego.

Dentro de este periodo (1977) se gestó el Plan Nacional de Educación que enfatiza en un diagnóstico nacional de la situación educativa, la elaboración de programas de trabajo para la educación básica, la formación de maestros, la educación en zonas deprimidas y para grupos marginados, así como una amplia difusión cultural, del deporte y la recreación.

En lo particular, para mí, educación física significaba deporte de competencia y eventos cívicos, para lo cual técnicamente me sentía bien preparado. El paso por la ESEF significó un profundo aprendizaje pues descubrí una estrecha relación de la educación física con el campo biomédico lo cual me dio para construir nuevos significados en torno al movimiento corporal.

Más allá de esto, el juego, la recreación y las dinámicas grupales son procesos que aprendí y manejé con entusiasmo en este periodo y que siempre han sido relevantes en mi práctica profesional como estrategia de construcción de conocimiento a través de la convivencia e interacción lúdica con los otros.

El enfoque lúdico es una herramienta esencial entre mis saberes cotidianos para ejercer la docencia y para generar motivación personal y cohesión grupal; básicos ambos en el logro de aprendizaje significativo y profundo.

“Hace tiempo que había cuajado en mí la convicción de que la cultura humana brota del juego – como juego – y en él se desarrolla.” (Huizinga J. 1972 pág.7).

A partir de 1980 comencé mi práctica profesional en una secundaria en Xochimilco, delegación del entonces Distrito Federal y, posteriormente en una secundaria para trabajadores cercana al metro San Cosme de 1981 a 1986.

En este mismo periodo, realicé estudios y me titulé de Biología en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco de 1980 a 1984; donde participé de una educación de enfoque modular, activa, con horizonte de transformación social y énfasis en la atención a productores primarios, en su contexto real y problemática cotidiana. En este trayecto formativo tome parte en 9 intervenciones de investigación servicio, en comunidades rurales, principalmente en sistemas productivos acuáticos.

En la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, los estudiantes, en pequeños grupos de investigación y bajo la orientación de un docente; enfrentamos problemáticas concretas y situadas de manejo de recursos renovables como objeto de transformación; teniendo la posibilidad de realizar investigaciones de manera colaborativa con grupos de productores comunitarios en el intento de transformar su realidad productiva y social. El docente a cargo de estos grupos de trabajo no impartía clase, sino que operaba como asesor para los estudiantes y sus proyectos de investigación, así como un mediador entre estos, la situación a resolver, el contexto y los conocimientos ya generados al respecto. Arbesu (2004), en su documento sobre el sistema modular Xochimilco, describe que este plantea 2 elementos novedosos; “la aplicación del conocimiento a una realidad concreta y la interdisciplina”

En el caso de Xochimilco, no solo se contemplaban las innovaciones que plantea la UAM en general sobre la estructura orgánica institucional, sino que se buscaba también “el principio de vinculación del quehacer universitario con problemáticas de la realidad social. Así, Xochimilco se planteó la inserción de la universidad en la sociedad por medio de la reflexión creativa con una intención transformadora (UAM-X, *proyecto académico*, 1992) citado por (Arbesú, 2004, pág. 11)

En esta fase de mi preparación profesional en la UAM-X; tuve la oportunidad de conocer y manejar la Teoría de Sistemas del biólogo austriaco Ludwig Von Bertalanffy,

así como la obra del también Biólogo pero estadounidense Eugene P. Odum, quien desarrollara de una forma compleja y sistematizada el concepto de ecosistema así como una importante formalización y desarrollo en los estudios sobre ecología de poblaciones y ecología humana, considerada esta última por el autor como punto de encuentro entre las diferentes disciplinas, dada la complejidad de la situación ambiental.

Akbhsl y Ortega escriben que: En relación con las corrientes teóricas en las que se fundamenta la enseñanza modular y su construcción de conocimientos, está la teoría constructivista de Jean Piaget. Asimismo, encontramos ciertos postulados que definen la pedagogía de la liberación: la pedagogía autogestionaria; la concepción de grupos operativos: y el planteamiento de interdisciplinariedad. (Akbhsl & Ortega, 2006, pág. 9)

Significados importantes en esta fase de formación fueron construidos; tales como la aplicación de conocimientos de manera interdisciplinaria y trabajo en equipo para la solución de situaciones problemáticas reales que deben ser transformadas, construcción de conocimientos mediante la investigación; la función de mediación del profesor universitario que no se considera la única ni la principal fuente de información y el trabajo directo con comunidades de productores primarios en interacción directa con recursos naturales y tratando de mejorar sus condiciones y calidad de vida.

Durante el periodo de Miguel de la Madrid (1982-1988) cuando laboraba como docente de la asignatura de educación física en secundarias nocturnas en el Distrito Federal y curse mis estudios de biólogo en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco se llevó a cabo la implementación el Programa Nacional de Educación, Cultura Recreación y Deporte (1984); donde se planteaba elevar la calidad educativa a partir de la formación integral de los docentes; uso eficiente de los recursos y dar prioridad a zonas y grupos desfavorecidos, articular la educación al desarrollo, descentralizar la educación básica y normal y fomentar ampliamente la educación física, el deporte y la recreación.

Continué desarrollándome en la docencia en secundarias federales y en la Universidad Veracruzana (Poza Rica Ver. 1986-1992) la mayor parte del sexenio de Carlos Salinas de Gortari; quien se propuso ingresar a México dentro de los países desarrollados. La ciencia y la tecnología se proclaman como parte esencial del sistema educativo.

Durante este periodo trabajé también en la empresa paraestatal Petróleos Mexicanos (PEMEX) y entre otras actividades tuve la oportunidad de trabajar en el laboratorio de Análisis Físicoquímicos de la Superintendencia de Protección Ambiental de Petróleos Mexicanos en Poza Rica Veracruz y de participar en 3 campañas en el barco de investigación “Justo Sierra”; como parte del grupo de investigadores de dicha Superintendencia.

En este lapso se vuelve obligatoria la educación secundaria; se dan reformas al artículo tercero constitucional y surge la nueva Ley general de educación. En 1992, los 31 gobernadores del país, junto con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firman junto con la autoridad federal el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB).

En este acuerdo el Gobierno federal transfiere a los estados el manejo y control de la educación en cada uno de sus territorios. Justo en este año de 1992, cambio mi lugar de residencia al estado de Nayarit e inicio mi labor como promotor comunitario con grupos de jornaleros agrícolas indígenas migrantes, dentro de la Secretaría de Desarrollo Social.

Aun cuando en un principio mi participación estaría orientada a un trabajo de investigación académica sobre flujos migratorios de jornaleros agrícolas en base a un modelo de distribución y dispersión poblacional; el conocer a los sujetos de estudio y su vulnerabilidad me movió a trabajar como promotor comunitario; convencido de que las familias y grupos de jornaleros agrícolas migrantes no precisaban que se les estudiará, sino que se les apoyará a mejorar sus condiciones y calidad de vida.

En un principio realicé mi trabajo de intervención comunitaria en base a la promoción de eventos recreativos y deportivos para generar procesos de sensibilización, empatía y atención a las necesidades de los diferentes grupos de población indígena con los que interactuaba; en un segundo momento el manejo de dinámicas de grupo aprendido en la Escuela Superior de Educación Física y lo aprendido en el sistema modular en la Universidad Autónoma metropolitana Unidad Xochimilco sobre investigación y servicio para la transformación de la realidad me fue muy útil en las asambleas y reuniones de trabajo para la definición y desarrollo, junto con dichos grupos, de proyectos de vivienda temporal, educación y alimentación, así como de producción primaria, principalmente cría de especies menores y agricultura sustentable.

Durante 1993 y 1994 tuve la oportunidad de tomar varios talleres cortos de capacitación sobre la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en la Ciudad de Pátzcuaro, estado de Michoacán; por lo que desde entonces y hasta el 2005 me dediqué a orientar procesos de desarrollo comunitario en base a una apropiación progresiva de esta metodología; que sumaba de manera significativa a lo que ya manejaba cotidianamente en mi práctica profesional.

Sin dejar de valorar los conocimientos técnico-científicos y su utilidad para los procesos de desarrollo comunitario. La metodología de la Investigación Acción Participativa me permitió partir de los saberes de los grupos y comunidades en los procesos de indagación. Promover el cambio y la mejora en base a sus creencias, experiencias y práctica cotidiana; en sus sentimientos y sentido de comunidad; es decir de su cultura

Según Fals Borda (1981) la Investigación-Acción Participativa se relaciona más con una actividad de investigación propia de la base popular sobre su realidad, que con una acción receptiva de investigaciones realizadas por élites de intelectuales ajenas a ellas. En la Investigación-Acción Participativa, el científico social se enfrenta a la



necesidad de compartir los objetivos y los métodos mismos con la base social. Ya no es investigación para las masas, sino que surge de la base social misma. Citado en (Hernández, 2020, pág. 2).

Esto quiere decir que los cambios y mejoras no se construyen por agentes externos; sino se sustenta en la participación transformadora de los sujetos. Estos participan activamente en la investigación como protagonistas que en este camino van comprendiendo y modificando su realidad. “En el concepto de Investigación-Acción Participativa están involucrados los conceptos de Investigación Acción y de Investigación Participativa, el pueblo (el colectivo) participa en una o varias fases de investigación y va conociendo la realidad en la medida que la transforma.” (Schemelkes, 1986, págs. 78-79)

En este periodo tuve la oportunidad de participar en la formación de promotores comunitarios de la Secretaría de Desarrollo Social; personal del Instituto Nacional de Educación para Adultos, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el programa de Niños Migrantes de La Secretaría de Educación Pública, principalmente de Nayarit y Morelos. Además de intervenir directamente con diversas comunidades descendientes de pueblos originarios en sus comunidades de origen, en su ruta migratoria y localidades de atracción; apoyando y acompañando la realización participativa de proyectos de desarrollo comunitario. Durante este tiempo trabajé en la Secretaría de Desarrollo Social, La Comisión para el Desarrollo de Pueblos Indígenas, Organizaciones de la Sociedad Civil, así como de manera independiente.

En las zonas de atracción de mano de obra indígena participé en proyectos de construcción y operación de albergues, estancias infantiles, escuelas de educación básica, comedores y sistemas de abasto comunitarios, espacios en los que solían convivir hasta 5 diferentes pueblos originarios, con una diversidad de lenguas, religiones, usos y costumbres.

En las zonas de origen de esta mano de obra indígena a tuve la oportunidad de participar en el desarrollo de proyectos definidos e implementados por los habitantes de comunidades en Nayarit y Morelos, mediante la metodología de la IAP y de realizar

la correspondiente gestión de recursos de programas con alguna o algunas de las 14 Secretarías de Estado.

Estas mismas actividades las lleve a cabo del 2005 al 2007 de manera independiente en apoyo y acompañamiento a comunidades rurales. Esto resultó similar a lo que en los años de 1983 a 1986 realizaba con compañeros de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, en los tiempos de receso universitario y de la Secretaría de Educación Pública, para apoyar a grupos de comunidades rurales en la gestión de recursos institucionales para poder desarrollar sus proyectos.

En marzo del 2007, cambio mi lugar de residencia al entonces Distrito federal y me reintegro a trabajar como docente de educación física en la Secretaría de Educación Pública; primero en un jardín de niños en Cuajimalpa y posteriormente en un Centro de Atención Múltiple ubicado al interior del Hospital Psiquiátrico infantil.

Inmediatamente a esta reincorporación me ocupe en revisar, estudiar, reflexionar y comprender el Plan y Programas de estudio de Educación Básica vigente, con la mira de tener un adecuado desempeño.

Los saberes adquiridos en la convivencia con los grupos indígenas migrantes, apoyando la construcción de horizontes y proyectos comunes resultaron muy útiles al trabajar con los niños con discapacidad, sus familias, los colectivos médicos y las comunidades escolares que los atienden; donde el trabajo colaborativo y el diagnóstico situacional para la acción suelen estar ausentes o por lo menos bastante velados.

Estrategias como el estudio de casos, el aprendizaje basado en la solución de problemas y la metodología de proyectos me resultaban muy familiares; la promoción del trabajo entre pares, el trabajo en equipos y el colaborativo que se anunciaba en plan y programas de estudio fueron parte integrante de mi proceso de intervención anteriores; principalmente con población adulta.

En mi trayecto de formación me he sentido identificado (o mi identidad le da sentido) al trabajo con colectivos mediante procesos participativos para enfrentar desafíos

cotidianos de interés común, por supuesto, pensando en la investigación acción donde los sujetos indagan sobre su realidad para transformarla. En este tipo de procesos el enfoque lúdico, las dinámicas grupales y el acompañamiento cercano siempre me fueron esenciales para generar motivación y compromiso, así como espacios de aprendizaje compartido.

Mis experiencias vividas, al ubicarse de manera selectiva y particular en este relato, me hacen consciente de mis usos o costumbres, de las tradiciones que arropan y dan cuerpo a mis intereses, mi quehacer educativo, así como a mis procesos de toma de decisiones. Esta misma conciencia abre posibilidades de transformación de las rutinas, de la práctica cotidiana.

Esto es decir que la descripción de lo que ha sido se encuentra soportando la interpretación de lo que es; la comprensión de lo que se desea y los probables caminos del cambio dentro de los territorios de la identidad y la cultura establecidas.

En este tiempo (2007) estaba vigente en educación básica la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que insistía, como anteriores propuestas, en elevar la calidad de la educación para poder elevar el nivel de logro de los alumnos, su nivel de bienestar y que pudieran contribuir al desarrollo nacional.

Empecé en ese tiempo a participar en diversos cursos y talleres con la intención de apropiarme de los contenidos y enfoques de la Reforma Integral de la Educación Básica. Tomé cursos y talleres en el Hospital Psiquiátrico Infantil a fin de comprender las características y necesidades de los niños con los que trabajaba en el Centro de Atención Múltiple, cuyas barreras para el aprendizaje y la participación estaban asociadas a por lo menos una discapacidad intelectual. Además, me integré a diversos cursos, talleres ofrecidos por la Dirección General de Educación Física en el Distrito Federal y por la Dirección de Actualización y Centros de Maestros generalmente asociados al Programa de Carrera Magisterial de la Secretaría de Educación Pública.

A partir del 2009 participé en los diplomados sobre la Reforma Integral de la Educación Básica ofrecidos para el nivel primaria de educación básica los cuales habían sido diseñados por la Universidad Nacional Autónoma de México, institución que además capacitó a un grupo de profesores de la Secretaría de Educación Pública, para su reproducción a nivel nacional.

En mi caso, tomé los diplomados en tres diferentes Centros de Maestros del 2009 al 2011. En estos tuve la oportunidad de profundizar sobre el plan y programas vigentes; los enfoques, los contenidos y las estrategias didácticas propuestas desde la institución. Se hacía énfasis en el pensamiento complejo, la sociedad de la información y en el pensamiento crítico, así como los enfoques que consideran el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el estudio de casos, aplicados a través de secuencias didácticas; estos procesos habían estado presentes en mi desempeño laboral anterior por lo que sentí conectaban con mis experiencias vividas y con mi proyecto profesional.

## 1.2 Trayecto en Centros de Maestros

Durante mi trayecto formativo sobre la Reforma Integral de la Educación Básica, tuve la oportunidad de colaborar en algunos de los temas como interculturalidad, diversidad y desafíos matemáticos, tanto en Centros de Maestros como en algunas de las jornadas desarrolladas en educación especial o en mi centro de adscripción laboral. Después de estas experiencias y de interactuar en el ambiente de los Centros de Maestros con formadores comprometidos con su práctica profesional y, además, convencido de mi interés por participar en la formación profesional docente me inscribí, en junio del 2012, en la convocatoria para ser comisionado en la Dirección de Actualización y Centros de Maestros. Mi solicitud fue aceptada a partir de noviembre del 2012.

A partir de este año de 2012 me he venido desempeñando profesionalmente en acciones de formación dirigidas a docentes de educación básica, en primera instancia (2013 a 2016) en base a los criterios de RIEB desde la cual se fijaban perfiles de

desempeño docente, los cuales incluían la descripción de competencias docentes específicas. Me sentí especialmente identificado con tres de ellas; que hablan sobre trabajo colaborativo, redes académicas, proyectos de innovación, investigación educativa; reflexión sobre la práctica, espacios de aprendizaje compartido y autoformación y formación colectiva vinculada a los desafíos cotidianos de la práctica:

- Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa. (SEP, DGFCM, 2010, págs. 18-19)

Desde finales del 2015 hasta la fecha actual, mi labor se ha orientado a coordinar la organización y funcionamiento primero del Centro de Maestros Benito Solís Luna y, a partir de noviembre de 2018 a la fecha; del Centro de Maestros Carmen G, Basurto. Además de las acciones de gestión para la operación del Centro, del personal y manejo de recursos físicos y financieros; mi labor, de acuerdo con las directrices de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros de la Ciudad de México, comprende acciones de formación dirigidas a directivos y docentes tales como:

- Seguimiento de las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares.
- Apoyo técnico pedagógico a los colectivos docentes durante los Consejos Técnicos Escolares.
- Apoyo técnico pedagógico a supervisores y directores durante las reuniones de 100% supervisores y los Consejos Técnicos de Zona.

- Acciones de formación para el conocimiento y apropiación del nuevo modelo educativo para la educación básica.
- Apoyo, asesoría y acompañamiento de los docentes y colectivos docentes en los procesos de permanencia, promoción y reconocimiento enmarcados en la Ley general del Servicio Profesional Docente. De noviembre de 2015 a junio del 2018 se participó de manera intensiva en acciones de apoyo a los procesos de evaluación para la permanencia o promoción de directivos y docentes.
- Acciones de apoyo y asesoría para la mejora de la práctica docente; organización y funcionamiento escolar, así como el uso de datos de evaluaciones internas y externas a través de estrategias como “Escuela adoptada” promovido por la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico en 2018.
- Orientación de cursos y talleres temáticos diversos.

La formación continua para docentes se ha venido desarrollado a través de la Estrategia Nacional de Formación Continua que ha venido transitando desde una oferta presencial hacia una oferta en línea desarrollada por la Secretaría de Educación Pública en colaboración de diversas Instituciones de Educación Superior y con alternativas de manejar los contenidos en DVD, manuales y/o materiales impresos. Se han manejado 2 rubros principales de formación continua para atender recientes cambios educativos, en los cuales he tenido la oportunidad de participar:

- El fortalecimiento y actualización de la práctica docente que incluye contenidos disciplinares, mejora de la práctica pedagógica y cubrir necesidades de conocimiento y apropiación del nuevo modelo educativo.
- Atención a las necesidades de formación de los procesos del Servicio Profesional Docente, alineadas a los perfiles parámetros e indicadores de las distintas figuras educativas.

Desde un enfoque más horizontal se ha propuesto desde la Secretaría de Educación Pública, un esquema de formación continua desde la escuela para la educación básica que incluye trabajo colaborativo y aprendizaje entre pares, principalmente en el

espacio de los Consejos Técnicos Escolares. Los resultados al respecto son muy diversos; en general y desde mi experiencia como observador, las acciones de los colectivos se han concretado principalmente a dar cumplimiento a las guías operativas que las autoridades centrales diseñan, pero sin lograr apropiarse de los procesos de indagación y toma de decisiones de manera significativa.

Sin embargo; en este trámite, he podido observar a los colectivos encontrando tiempos y espacios para tratar aquello que les significa una prioridad; sucede incluso que de vez en vez lo prioritario en la guía es prioritario para los colectivos.

Es importante señalar que aun cuando se expidieron desde 2017 los Lineamientos Generales para la operación de los Servicios de Asistencia Técnica (SEP, CNSPD, 2017), que explican y detallan los procesos de apoyo, asesoría y acompañamiento a las escuelas para la mejora de la práctica docente, el funcionamiento y la organización escolar, así como el manejo de datos externos e internos; estos no se han formalizado en la práctica cotidiana de directivos, supervisores, asesores técnico pedagógicos y colectivos docentes, ni se ha logrado capitalizar esta propuesta por parte de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros como una propuesta de formación continua.

Desde la Dirección de Actualización de Centros de Maestros en la Ciudad de México, primero por parte de los asesores adscritos a los Centros de Maestros (febrero y marzo del 2018) y posteriormente con asesores externos, se trabajó durante un breve lapso la integración y operación de círculos de estudio con el propósito de profundizar en el conocimiento de los planteamientos del Plan y Programas de estudio oficiales y promover la comprensión, por parte de los docentes de los contenidos, enfoques y orientaciones didácticas contempladas, para favorecer la mejora de la práctica docente.

Estos círculos buscaron brindar la oportunidad a colectivos docentes para poder analizar y discutir de manera informada, sus conocimientos y experiencias respecto a los temas señalados y tomar decisiones para mejorar la práctica docente de los participantes. Esto es resaltable pues se significa como un intento consciente de

transitar hacia técnicas de intervención que promuevan la participación y el diálogo horizontal desde la propuesta institucional.

Los asesores de Centros de Maestros participamos también, de febrero de 2015 a junio del 2018 en la orientación de charlas y talleres de apoyo a las figuras educativas que transitaban por los procesos de evaluación de permanencia o promoción. La experiencia del personal de Centros de Maestros en el apoyo puntual a docentes de educación básica en procesos de evaluación de permanencia o promoción se extendió por 4 ciclos escolares y se constituye como una experiencia única y relevante de apoyo, asesoría y acompañamiento a docentes y directivos, con fuertes implicaciones académicas, emocionales y de trabajo entre pares; merecedora sin duda de un proceso de reflexión colectiva intra e inter centros; desde donde se pudiera construir colaborativamente una valoración académica de estas vivencias institucionales como base para la construcción de una propuesta de formación continua que aproveche y potencialice la diversidad en las experiencias de asistencia a los docentes y directivos de educación básica en la Ciudad de México.

En lo personal, durante este periodo tuve la oportunidad de participar personalmente en 22 charlas o talleres presenciales sobre este tema con duración de 1, 4, 6 o 10 sesiones; además de organizar y coordinar estas estrategias de atención junto con el personal de los Centros de Maestros Carmen G. Basurto y Benito Solís Luna. Aunque la mayor parte de estas intervenciones se programaron para una sesión; en la práctica se extendían a no menos de cuatro ya que la complejidad del proceso de evaluación no era abarcable en una sola jornada. En la mayor parte de las primeras sesiones, sobre todo en 2015 y 2016, Se dedicaba un tiempo significativo en regular de manera individual y/o colectiva los conflictos socioemocionales que los procesos de evaluación generaban en docentes y directivos.

Dentro de las diversas estrategias desarrolladas y referidas por los docentes y directivos para enfrentar su proceso de evaluación, por ejemplo, comentaban, sobre compañeros que optaron por prepararse y desarrollar su evaluación de manera



individual y otros que recibieron apoyos de empresas privadas, o participaron en los talleres que estuvieron impartiendo instancias sindicales o institucionales.

Es muy importante hacer notar, que dentro de estas estrategias se mencionó frecuentemente la participación solidaria de supervisores, directores, tutores y docentes que apoyaron y asesoraron a compañeros en proceso de evaluación.

En los dos Centros de Maestros donde laboré durante este periodo, tuve la oportunidad de observar el trabajo comprometido de mis compañeros además de prácticas significativas de apoyo mutuo y colaboración entre pares por parte de los docentes que asistieron a los Centros de maestros con esta particular problemática o centro de interés común: “Darle solución a su evaluación del desempeño”. Para ser precisos, la segunda etapa de su evaluación del desempeño que es su proyecto de enseñanza (docentes), su proyecto de gestión escolar (directores y subdirectores) o el proyecto de acompañamiento escolar (supervisores y asesores técnico pedagógicos).

Sobre el apoyo en Centros de Maestros fue posible también observar la generación de espacios de apoyo y asesoría horizontal, coexistiendo con apoyos más de estilo tradicional donde el asesor de Centros de Maestros actuaba como el experto que instruye al docente sobre los contenidos y significados del proceso evaluativo. Varios de los docentes a los cuales apoye personalmente refirieron haber pagado por el apoyo a diversas organizaciones particulares que se formaron para tal efecto, sin haber obtenido resultados satisfactorios; razón por la cual acudieron entonces a los Centros de Maestros.

Este proceso fue vivido de diferente manera por el personal de cada uno de los 18 Centros de Maestros que participaron, y si bien siempre existieron líneas institucionales que orientaron las acciones desarrolladas; surgieron, debido a la complejidad del proceso y diversidad de los participantes; estrategias operativas singulares a nivel de Centro, de grupo de trabajo o de manera individual.

La modificación abrupta de las formas e intensidad de interacciones que los diversos actores de las comunidades escolares que participaron en el proceso de evaluación del desempeño establecieron con los integrantes de las instancias formadoras provocó la generación de nuevos ambientes de participación y cambios significativos sobre el papel y sentido de mi quehacer cotidiano en particular y el de Centros de Maestros en la Ciudad de México en general.

La interacción cercana con docentes y directivos que normativamente se jugaban su promoción o permanencia en el sistema educativo, y la incertidumbre de proporcionarles un apoyo efectivo significó un reto y una oportunidad crítica para reflexionar sobre mi práctica profesional y su posible transformación para lograr responder de mejor manera al cambiante y “reformado” entorno educativo institucional.

### 1.3 Consideraciones iniciales para la intervención

La presente indagación sobre mi práctica profesional trata entonces de mejorar la comprensión de mi quehacer cotidiano con la intención de transformarlo hacia formas que logren una influencia positiva en la organización y funcionamiento escolar, la mejora de la práctica cotidiana directiva o docente y del desempeño académico de los estudiantes de educación básica; además de contribuir al necesario debate sobre la resignificación de los procesos de formación continua institucional ofertada a los supervisores, directivos y docentes de educación básica.

De la misma manera que en mi práctica con los grupos y comunidades indígenas se valoraba y confiaba en sus saberes y en su capacidad de generar proyectos viables a partir de los mismos. Se parte en el caso de esta investigación de la convicción de que las figuras educativas en educación básica son capaces; a partir de sus saberes y experiencias, de coordinar colaborativamente la construcción de un proceso continuo de reflexión y mejora de su práctica profesional en beneficio del aprendizaje de todos sus alumnos.

A partir de esta premisa; se buscó aportar también elementos para la revalorización de los colectivos docentes, desde la óptica del desarrollo de la autonomía de gestión; mediante su participación en procesos colectivos de reflexión sobre la práctica cotidiana con fines de transformación, en beneficio de su profesionalización y de los aprendizajes de los estudiantes a su cargo.

Esto implica articular el proceso de formación continua institucional, además de la normatividad institucional y el plan y programas vigentes; con los saberes y cultura de sus alumnos, el contexto, así como con la experiencia, saberes y práctica cotidiana de los docentes. La complejidad de este empeño indica que las construcciones específicas deben desarrollarse desde adentro; con la colaboración de los actores que de manera cotidiana construyen las interacciones sociales en un entorno específico.

Para orientar a los colectivos docentes en el proceso de asumir este rol protagónico en su formación continua, se consideró necesario establecer acciones sistemáticas de asesoría y acompañamiento que posibilitaran la participación efectiva mediante metodologías activas orientadas a identificar y solucionar situaciones problemáticas de su práctica cotidiana.

El abordaje específico en la intervención particular de esta investigación sobre mi práctica profesional se desarrolló durante la asesoría y el acompañamiento a supervisores, directivos escolares y docentes de educación básica durante el desarrollo de la segunda etapa de su proceso de evaluación del desempeño durante el ciclo escolar 2018-2019.

Específicamente la asesoría que se les brindó para el desarrollo del proyecto asociado a su función, los cuales estaban definidos normativamente de la siguiente manera para los supervisores y directores que se asesoró:

1. Proyecto de acompañamiento escolar para el supervisor, que pretende identificar las habilidades y destrezas del supervisor para la planeación, la organización y evaluación de estrategias que orienten sus acciones de asesoría y acompañamiento a las escuelas.

2. Proyecto de gestión escolar para el caso de directores, que busca Identificar las habilidades de liderazgo, gestión y reflexión del director orientadas a la mejora escolar y a que todos los alumnos aprendan.

Los supervisores y directores a los cuales se les brindó asesoría y acompañamiento durante el periodo descrito acudieron a las charlas informativas que sobre el proceso de evaluación del desempeño se dieron en el Centro de Maestros Carmen G. Basurto, donde actualmente laboro; así como en los otros 17 Centros de Maestros de la Ciudad de México. Este proceso de apoyo y asesoría se brindó en Centros de Maestros desde 2015 que inició el proceso de evaluación del desempeño en nuestro país.

Los supervisores y directivos a los que se brindó asesoría habían participado con anterioridad en talleres de gestión escolar y fortalecimiento del liderazgo directivo en los que personalmente había sido él facilitador; durante ellos habíamos tenido ya la oportunidad de revisar y reflexionar sobre enfoques y metodologías participativas para la mejora escolar.

Con ese antecedente y tomando en cuenta que el proceso de evaluación estaba orientado al trabajo que realizaban con los colectivos docentes a su cargo para la mejora escolar y para que todos los alumnos aprendan se pidió a los directivos considerar construir el proyecto de gestión o acompañamiento escolar, que deberían planear, implementar y evaluar con sus colectivos , mediante el desarrollo de ciclos colaborativos de indagación, desde la perspectiva de la investigación acción educativa, para impulsar cambios puntuales en sus prácticas profesionales y las de los colectivos docentes a su cargo; así como para, de manera progresiva, impulsar la transformación de la cultura escolar y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje.

De esta manera, se generó una oportunidad para asesorar y acompañar, a los supervisores y directivos involucrados, en la implementación de por lo menos un ciclo de indagación con sus colectivos docentes en el marco de los Consejos Técnicos Escolares y las correspondientes rutas de mejora escolar.

A diferencia de los talleres impartidos de liderazgo y gestión escolar; donde el seguimiento y la verificación del impacto en el trabajo cotidiano de la escuela no son posibles; se presentó ahora la oportunidad de realizar cambios sustanciales a mi práctica profesional y de influir y dar seguimiento a prácticas específicas y puntuales de los docentes y directivos participantes, a través de una asesoría y acompañamiento cercano.

Esto resulta importante dentro de mi desarrollo profesional y desde la función institucional de La Dirección de Actualización y Centros de Maestros pues, desde el inicio de los Consejos Técnicos Escolares se ha venido participando más como solo como observadores y con la función principal de verificar que los colectivos desarrollen estas reuniones de acuerdo a las guías elaboradas por la Secretaría de Educación Pública a nivel Nacional o local.

Desde la perspectiva de respetar e impulsar el desarrollo de la autonomía de gestión escolar de los colectivos, resulta importante un alejamiento del control excesivo por parte de los diferentes niveles de autoridad intermedios y dar paso a experiencias colectivas con niveles progresivos de independencia en la toma de decisiones pedagógicas; pertinentes para mejorar los resultados de la educación en el nivel básico.

Desde mi función como participante en el proceso de formación docente institucional; resulta esencial tomar una responsabilidad mayor en este proceso, en el intento de mejorar las herramientas y capacidades de los docentes para incluirse de manera efectiva en procesos participativos y colaborativos de mejora escolar.

La práctica profesional de formadores institucionales y directivos escolares debe transitar desde una posición prescriptiva, hacia una donde se dé lugar a prácticas más democráticas; sustentadas en la distribución del liderazgo y la corresponsabilidad en los fines y calidad educativa.

En base a lo anteriormente expresado y tomando en consideración la complejidad del cambio requerido en las formas y estrategias de formación continua institucional para

influir o impactar en las formas de liderazgo de los directivos, la mejora de la práctica educativa y el aprendizaje de los alumnos, así como el impulso al desarrollo de comunidades y redes de aprendizaje; la mejora de la comprensión y resultados sobre mi quehacer es necesario cuestionarme sobre:

- ¿En qué grado mi quehacer profesional actual promueve o dificulta el desarrollo de estrategias participativas y colaborativas de formación continua, la conformación y desarrollo de Comunidades de aprendizaje y la Autonomía de Gestión de los diferentes colectivos docentes en las zonas escolares y escuelas que son atendidos desde mi espacio y cobertura laboral?
- ¿Qué modificaciones en este sentido, es posible realizar a mi práctica profesional de acuerdo con mis saberes y experiencias vividas?
- ¿Hacia dónde es posible orientar las propuestas formativas institucionales ofrecidas a los directores y supervisores para contribuir de manera significativa al Aprendizaje Dialógico, la conformación de Comunidades de aprendizaje y la Autonomía de Gestión de los diferentes colectivos docentes en las zonas escolares y escuelas que son atendidos desde mi espacio y cobertura laboral?

Esta indagación resulta pertinente al estar la educación básica en México en un proceso intenso de cambios institucionales; con una reforma que recién se fue, pero no se ha ido; una que no termina de comenzar y otra que ya llegó pero que se encuentra en proceso de definición, la cual por cierto se señala que deberá construirse con los docentes.

Ante este complejo fenómeno social, institucional y político; se han ido generando incertidumbres, prescripciones efímeras y de muy poco impacto en la cultura escolar o la práctica docente cotidiana; por lo que, resulta fundamental reflexionar y generar entendimientos comunes sobre aquello que se fue o se deberá irse, sobre lo que debe permanecer, lo que habrá de cambiar y lo nuevo; si algo nuevo hay, que debiera construirse.

A nivel escolar las transformaciones no son fáciles ni rápidas. Existe una cultura escolar e identidades profesionales que se han venido construyendo a través de intrincadas interacciones y de trayectorias diversas, académicas o no; que se han tejido a la luz de la complejidad social; al interior de cada espacio, tiempo y situación.

El cambio y la innovación existen, pero no suceden necesariamente al ritmo político o institucional. "...en general muchos procesos de innovación y cambio en las escuelas tienen su propia dinámica y autonomía y acontecen al margen y/o a pesar de las reformas". (Carbonell, 2001, pág. 12)

## 1.4 La evaluación del desempeño

En 2013 se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente que establece la obligatoriedad del concurso de oposición para el ingreso a la docencia en el servicio público y la evaluación del desempeño docente para los docentes en servicio con propósitos de promoción o permanencia; que en su artículo 15 establece que: "La evaluación interna, deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar" (SEP, 2013, pág. 6).

Este modelo de evaluación se basa en la definición de un perfil profesional de las diferentes figuras educativas elaborado por especialistas y convertidos en disposición normativa por parte de la institución. En este tipo de modelos la evaluación trata de identificar en qué medida el evaluado cumple con el perfil establecido por las autoridades.

En este contexto y como se cita en (Guzman, 2018, pág. 14):

La orientación política, la función institucional y los dispositivos procedimentales asignados por la SEP y el INEE, a la evaluación docente, más bien parecen promover el perfil profesional de un "maestro idóneo" capaz de responder a la exigencia de los trayectos

evaluativos y de formar alumnos competentes para aprobar exámenes de rendimiento escolar, que, a educar ciudadanos, como ya viene sucediendo en nuestro país, de acuerdo con Santiago y otros (2012).

Responder a la exigencia de los trayectos evaluativos resultó tan demandante, de acuerdo con los supervisores participantes y directores participantes en esta investigación, que a los docentes en proceso de evaluación “los perdíamos” pues por atender a su evaluación se apartaban de atender a su grupo y las actividades de la escuela. Al estar la permanencia laboral condicionada a los resultados de la evaluación; se generaba en muchos de los docentes y directivos incertidumbre y temor.

En el caso del primer grupo de docentes evaluados, durante 2015; era usual llegarán a los centros de maestros en extremo angustiados a las sesiones informativas lo que les provocaba crisis nerviosas fuertes o episodios de enojo de la misma magnitud. Generalmente gran parte de la primera sesión debía entonces emplearse a generar procesos de autorregulación emocional y redirección de las motivaciones para realizar el proceso de evaluación. Sobre los objetivos de la evaluación, Valdez comenta que:

La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover celos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes. (Valdez, 2020, pág. 2)

Desde el primero (2015) al cuarto grupo de evaluación (2018), tanto en el centro de maestros Benito Solís Luna como en el Carmen G. Basurto se construyó con los participantes la idea de aprovechar la circunstancia de la evaluación como una oportunidad de formación profesional colaborativa entre pares. Esto implica además la mejora de la organización y funcionamiento escolar, así como de los aprendizajes de los estudiantes; Como escribe Santos sobre las pretensiones de la evaluación:



La evaluación no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. No se evalúa para estar entretenidos evaluando para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los programas para hacer publicidad o para crear conocimientos... Fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se pongan en marcha. (Santos, 1993, pág. 5).

Es justo en esta visión sobre el espacio y circunstancia de la evaluación del desempeño que surgió la presente investigación sobre la comprensión y transformación de mi práctica profesional, así como generar aportes para generar alternativas a la propuesta institucional de formación continua: transitar de la calificación contra el perfil ideal del docente o directivo hacia la mejora colaborativa de la práctica profesional, la organización y funcionamiento escolar y la mejora de la calidad educativa.

Durante el periodo relatado de evaluación de desempeño (2018-2019) se brindó directamente apoyo, asesoría o acompañamiento técnico a 38 docentes, 4 supervisores y 9 directores de educación básica; los directivos a su vez trabajaron los proyectos con sus respectivos colectivos docentes, algunos de los cuales también presentaron evaluación del desempeño en ese mismo periodo.

Con relación al periodo de evaluación para personal con funciones de dirección y supervisión del ciclo escolar 2018- 2019; periodo donde se ubica la experiencia relatada y de acuerdo con los “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del cuarto grupo de docentes y técnicos docentes, así como del personal con funciones de Dirección y Supervisión, y del personal que presenta su segunda y tercera oportunidad en Educación Básica en el ciclo escolar 2018-2019. Se establece como finalidad de la evaluación a directivos en su artículo 46:

La evaluación del desempeño del personal con funciones de Dirección y supervisión en Educación Básica tiene como finalidad

medir la calidad y los resultados de la función que se desempeñe; así como asegurar que se cumple con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar, para garantizar el derecho a la educación de calidad. Para avanzar en la mejora de la práctica profesional se evaluará el desempeño del personal con funciones de dirección y Supervisión en Educación Básica, atendiendo a los niveles, modalidades para el desarrollo de esta. Para lograr resultados adecuados de aprendizaje y el desarrollo de todos los educandos en un marco de inclusión. (INEE, 2018, pág. 7)

Estableciendo, además; en su artículo 48 que: “Conforme a la Ley General del Servicio Profesional Docente la evaluación del desempeño es obligatoria para el personal con funciones de Dirección y Supervisión con nombramiento definitivo y en servicio en Educación Básica.” (INEE, 2018, pág. 7)

La evaluación del desempeño para directores y supervisores de educación básica en el ciclo escolar 2018-2019 constó de tres etapas:

Etapas 1. Informe de responsabilidades profesionales

Etapas 2. Proyecto de la práctica profesional. Dividido en tres momentos:

- Elaboración de un plan de trabajo
- Desarrollo de un plan de trabajo
- Elaboración de un texto de reflexión y análisis de su práctica.

Etapas 3. Examen de conocimientos curriculares y de normatividad de la función

Sobre los periodos de aplicación; para este periodo; las etapas se aplicaron en las siguientes fechas:

- Informe de responsabilidades profesionales. Del 15 de octubre al 02 de noviembre de 2018.
- Proyecto de la práctica profesional. Del 03 de septiembre al 26 de octubre de 2018.

- Examen de conocimientos curriculares y de normatividad de la función. Del 03 al 25 de noviembre de 2018.

En el documento “Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño del personal con funciones de directo y supervisor. ciclo escolar 2018 – 2019; se hace una descripción, entre otras, de la segunda etapa de la Evaluación del Desempeño del director y supervisor: (SEP, 2018, págs. 7-34):

#### Etapa 2. Proyecto de Gestión Escolar del director

El Proyecto de Gestión Escolar del director es un instrumento que permite evaluar el desempeño de su gestión directiva a través de una muestra genuina de su práctica profesional. En esta etapa, el director elabora un plan de trabajo a partir de una de las prioridades educativas establecidas por el Consejo Técnico Escolar (CTE), desarrolla la estrategia del plan y selecciona evidencias para elaborar un texto de análisis y reflexión sobre su gestión directiva.

El Proyecto de Gestión Escolar del director se constituye de tres momentos:

1. Elaboración de un Plan de trabajo de gestión. Momento
2. Desarrollo del Plan de trabajo de gestión. Momento
3. Análisis y reflexión de su gestión directiva.

En esta etapa, el director realizará un conjunto de acciones vinculadas lógicamente entre sí, con el fin de conseguir el objetivo definido en el Plan de trabajo, de conformidad con las prioridades establecidas por el CTE. Durante el desarrollo de estas acciones, el director pone en juego sus habilidades y destrezas para orientar sus actividades, organizar su trabajo de gestión, analizar y reflexionar sistemáticamente sobre la propia práctica profesional, de acuerdo con los contextos donde se realizan. Propósito

Identificar las habilidades de liderazgo, gestión y reflexión del director orientadas a la mejora escolar y a que todos los alumnos aprendan.

El Proyecto de Gestión Escolar del director tiene las siguientes características:

- Es un instrumento de evaluación de respuesta construida, autoadministrable y gestionado en línea.
- Retoma evidencias de las prácticas auténticas de la función de dirección.
- Se deriva del plan de trabajo del plantel en el que se desempeña el director, y de su vinculación con la zona escolar.
- Considera las prioridades educativas del plantel en donde realiza su función.
- Los tres momentos del Proyecto se desarrollan en ocho semanas, pero el cumplimiento de las metas podría ser variable, dependiendo de la naturaleza de la problemática a atender.

#### Etapa 2. Proyecto de asesoría y acompañamiento del supervisor

El Proyecto de asesoría y acompañamiento del supervisor es un instrumento que permite evaluar el desempeño del supervisor a través de una muestra genuina de su práctica profesional. Consiste en la elaboración de un plan de asesoría y acompañamiento para la atención de una prioridad educativa de una escuela, el desarrollo del plan y la selección de evidencias, así como la elaboración un texto de análisis en donde reflexione sobre su función de supervisión. El Proyecto de asesoría y acompañamiento del supervisor se constituye de tres momentos:

Momento 1. Elaboración de un Plan de trabajo.

Momento 2. Desarrollo del Plan de trabajo.

Momento 3. Análisis y reflexión de su práctica de supervisión.

En esta etapa, el supervisor realizará un conjunto de acciones vinculadas lógicamente entre sí, con el fin de conseguir el objetivo definido en el Plan de trabajo de acuerdo con las prioridades establecidas en la zona escolar.

Durante el desarrollo de estas acciones, el supervisor pone en juego sus habilidades y destrezas para: orientar sus actividades, organizar su intervención en la escuela seleccionada, analizar y reflexionar sistemáticamente sobre la propia práctica profesional, de acuerdo con los contextos donde se realizan. Para el Proyecto de asesoría y acompañamiento, el supervisor seleccionará una escuela y elaborará un plan de trabajo de asesoría.

El Proyecto de asesoría y acompañamiento del supervisor tiene las siguientes características:

- Es un instrumento de evaluación de respuesta construida, autoadministrable y gestionado en línea.
- Retoma evidencias de las prácticas auténticas de la función de supervisión.
- Se deriva del plan de trabajo de la zona escolar.
- Considera las prioridades educativas de las escuelas de la zona escolar en donde realiza su función. (SEP, 2018, págs. 7-34)

## 1.5 Identificación del Centro de Interés

Desde principios de los 90 en el Sistema Educativo Nacional se han realizado diversas propuestas para modificar positivamente los factores que inciden de manera significativa en los resultados académicos, como lo son la descentralización, la

profesionalización docente, el diseño curricular, la gestión desde la escuela, el clima escolar y el liderazgo escolar.

Estos factores siguen vigentes en el actual modelo educativo para la educación básica y presentes desde 1992, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992; el Compromiso Social para la Calidad de la Educación, en agosto de 2002; y la Alianza para la Calidad, en mayo de 2008. Esto resulta relevante pues significa una continuidad en las políticas públicas manifestadas para el sector educativo.

Actualmente en México se distingue la formación inicial de los docentes, la formación y desarrollo profesional continuo, y la carrera docente. En este sentido y aun cuando de acuerdo a las directrices internacionales y nacionales se reconoce que la profesionalización docente se construye en base a la reflexión sobre la práctica y la consecuente toma de decisiones para su mejora sobre situaciones problemáticas cotidianas en tiempos y espacios específicos, lo anterior no se ve corroborado en nuestro país en la práctica; persistiendo la premisa no comprobada de una relación directa y proporcional entre el número de cursos y la mejora las prácticas docentes y por consiguiente del desempeño académico de los alumnos. Más allá del número de cursos que los asesores impartimos o la cantidad y calidad de los mismos en los que participan los directivos o docentes; la falta de relación y continuidad entre estas acciones; la falta de vinculación significativa con las características y necesidades específicas de los colectivos de las comunidades escolares así como la falta de seguimiento de la influencia e impacto de las acciones formativas en la práctica cotidiana impide una adecuada valoración y mejora de la formación continua institucional en educación básica. “Se ha demostrado que el formato de cursos ha tenido debilidades notables, tales como la duración limitada, la distancia entre sus contenidos y los requerimientos de las escuelas, y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica” (Flores, 2005; Ávalos, 2007; Terigi, 2010). Citados en (OREALC/UNESCO, 2013, pág. 58).

Los incentivos implementados para aumentar la participación en acciones de formación continua generan en no pocas ocasiones que las motivaciones de los docentes se concentren mayormente en conseguir el mayor número de incentivos posibles, más que desarrollar la motivación intrínseca para la mejora de la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la formación continua atada a remuneraciones y ascensos en los escalafones respectivos ha generado “efectos perversos” como el credencialismo y la exclusión de los docentes más débiles que generalmente atienden a las poblaciones escolares con menor capital social (Sandoval, 2000; Terigi, 2010).” Citados en (OREALC/UNESCO, 2013, pág. 58).

Aquí es importante destacar que:

...durante 1992 se inicia el desarrollo del Sistema Nacional de Formación Continua, se instala el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) para la recuperación salarial selectiva, y se opta por el desarrollo de cursos de capacitación cortos —con validez para Carrera Magisterial (CM)—, posicionando a los Centros de Maestros como los espacios privilegiados de atención (Izquierdo, 2000: 39, y SEP, 2011: 6).” Citados en (INEE, 2015, pág. 107)

Algunas de las temáticas prioritarias motivo de comprensión y análisis de esta investigación, coinciden con algunos de los temas críticos señalados en el documento Estrategia Regional sobre Docentes. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe; estos temas son: “Escasa relevancia y articulación de la formación continua. Bajo impacto de las acciones emprendidas. Desconocimiento de la heterogeneidad docente. Falta de regulación de la oferta. Poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo.

Dificultades para la regulación y pertinencia de la oferta de postgrados.”(OREALC/UNESCO, 2013, pág. 75)

De acuerdo con este documento (OREALC/UNESCO, 2013); en relación con la formación continua o en servicio, la oferta de los programas estatales es amplia y variada en cuanto a contenidos, modalidades y metodologías. No obstante, adolece de un abordaje sistemático, no atiende adecuadamente a todos los docentes ni necesariamente a los que más lo precisan, como tampoco se observan estándares de calidad suficientes.

En relación con el diagnóstico que realizó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018) para elaborar las directrices sobre formación continua; menos del 50 por ciento de los docentes ha participado en actividades distintas a cursos y talleres para su formación. Asimismo, sólo 35 por ciento de los maestros de primaria y secundaria recibe asesoría técnica pedagógica de su director y 26 por ciento de un asesor técnico pedagógico.

En ese sentido, el Instituto formuló, en dicho documento, cinco directrices dirigidas a las autoridades federales:

- Redefinir conceptualmente el desarrollo profesional docente, así como el marco para su operación institucional, a partir de un enfoque integral, participativo y contextualizado.
- Fortalecer la rectoría de la autoridad educativa en materia de formación y desarrollo profesional docente, así como las capacidades institucionales en los ámbitos federal y local.
- Garantizar el funcionamiento del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, reforzando la pertinencia, la equidad y la calidad de las actividades de apoyo, acompañamiento y asesoría técnica pedagógica.
- Afianzar la relación entre formación, acompañamiento y evaluación de los docentes para la mejora de su práctica profesional.



- Fortalecer la organización profesional, la vocación y la identidad de los docentes para consolidar su función como agentes estratégicos de cambio educativo y social. (INEE, 2018, pág. 42)

En particular para los propósitos de este trabajo se consideran de manera particular las directrices 3 y 5

Para la directriz 3 el INEE establece cinco aspectos clave de mejora:

- Garantizar gradualmente el funcionamiento del SATE en todas las supervisiones escolares del país con base en estrategias de planeación y coordinación interinstitucional entre la federación y los estados.
- Desarrollar un modelo de asistencia técnica, asesoría y acompañamiento congruente con el concepto de desarrollo profesional docente que se establezca.
- Establecer normas, procedimientos y recursos para institucionalizar la formación situada en la escuela.
- Realizar acciones para la atracción y la revalorización del personal con funciones de asesoría técnica pedagógica.
- Revisar la actual configuración de las zonas escolares bajo un esquema de coordinación entre federación y estados, a efecto de mejorar la pertinencia y la eficacia del SATE, los sistemas de acompañamiento a la escuela y la supervisión escolar. (INEE, 2018, págs. 50-51)

Par la directriz 5 el INEE propone ocho aspectos clave de mejora:

- Fomentar desde la formación inicial el desarrollo de una autonomía profesional que favorezca la reflexión sobre la práctica y la toma de decisiones orientada a la mejora de los aprendizajes.
- Impulsar en los ámbitos local, regional y nacional organizaciones profesionales, academias, comunidades de práctica o redes que propicien el intercambio de

conocimientos y experiencias de docentes de los distintos niveles y modalidades educativas.

- Impulsar y apoyar el establecimiento de un código de ética de la profesión a partir de las iniciativas del colectivo docente.
- Reforzar los mecanismos institucionales para la consulta y la participación de los docentes en las decisiones educativas.
- Fomentar el desarrollo de investigación educativa, eventos académicos y reconocimientos a la innovación de la docencia para fortalecer la práctica y la mejora en la equidad y la calidad de la educación.
- Realizar estudios periódicos de percepción docente que consideren sus condiciones de trabajo, los apoyos que reciben y los contextos socioeducativos donde se desenvuelven, como insumo para la definición de las políticas de formación y desarrollo profesional.
- Establecer plataformas digitales de recursos y apoyos psicopedagógicos para la docencia que promuevan el desarrollo y la difusión de buenas prácticas, aprovechando los recursos y materiales disponibles.
- Promover en los distintos espacios institucionales acciones orientadas a revalorar las funciones educativa y social del magisterio. (INEE, 2018, págs. 53-54)

## 1.6 Percepción docente sobre las acciones formativas

Después de esta revisión de las directrices y sugerencias realizadas por instancias internacionales y nacionales y para dar continuidad a la identificación puntual del centro de interés particular de la intervención a realizar en esta investigación, se procedió a la elaboración y aplicación de un breve cuestionario de respuesta abierta corta, finalmente aplicado a 49 docentes que acudieron al Centro de Maestros Carmen G. Basurto, a las diversas acciones que en el mismo se desarrollaron durante el mes de mayo del 2018.

La idea principal de este cuestionario fue la obtención de las percepciones de los maestros sobre las estrategias, tiempos, espacios, responsables y temas que consideran relevantes para su formación y su contrastación con las directrices antes relatadas con la finalidad de encontrar ideas soporte específicas para la propuesta de construir, de manera participativa, espacios de formación capaces de orientar prácticas de autonomía e innovación mediante estrategias colaborativas con punto de partida en la reflexión y comprensión colectiva sobre el quehacer profesional para la toma de decisiones que impliquen mejorar la práctica docente, así como la organización y funcionamiento de la escuela con el propósito de ofrecer una mejor educación para todos.

#### Resultados de la aplicación del cuestionario

1.- Mencione tres estrategias que considere importantes para la formación de los docentes en servicio

Cuadro No. 1 Estrategias de formación docente

Estrategias de formación docente	Frecuencia
Talleres o cursos presenciales	31
Círculos de Estudio	13
Intercambio de experiencias o aprendizaje entre pares	11
Apoyo del director o subdirector académico	9
Exposición de temas en el CTE	9
Observación en el aula	7
Grupos Interactivos	6
Tutorías	5
Modelaje por parte de Directivos	4
Auto capacitación	3
Talleres o cursos en línea	3

Tertulias Literarias	2
Manuales y materiales impresos	1
Total, de respuestas	104

En un primer momento se observa la preferencia de los maestros de los cursos o talleres presenciales (31 menciones) sobre los cursos en línea (3 menciones).

Sin contar talleres o cursos los participantes mencionaron 7 opciones que tienen fuertes posibilidades de trabajo colaborativo o participación en equipo; se mencionan los círculos de estudio (13), intercambio de experiencias o aprendizaje entre pares (11), acompañamiento de director o subdirector académico (9), observación en el aula (7), grupos interactivos (6), tutorías (5), modelaje por parte de directivos (4) y tertulias literarias (2). 57 menciones de las 104 en total, lo cual ofrece un indicador de que los docentes consideran el trabajo en pares o equipo como una opción de formación importante.

Los resultados del cuestionario parecen indicar que la percepción de los docentes guarda una buena correlación con el modelo para la educación básica vigente en México que contempla la intención de impulsar políticas de formación participativas centradas en la escuela, en las que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y en las que el referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.

En base a esta percepción de los docentes participantes en el cuestionario se hace importante señalar que, de acuerdo con OREALC/UNESCO es importante:

Fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje, a través de modalidades de talleres en la escuela o entre escuelas, conformando redes en las que docentes de áreas afines o de un mismo ciclo educativo reflexionan en conjunto en torno a sus experiencias pedagógicas en la búsqueda de nuevas estrategias, donde ellos asumen protagonismo en la reflexión sobre su práctica.

El aprendizaje colectivo de los equipos docentes contribuye a la producción de un saber pedagógico que incorpora el conocimiento práctico generado por los profesores y que debe circular entre las comunidades docentes para el enriquecimiento de sus prácticas (OREALC/UNESCO, 2013, pág. 128)

Es importante observar las menciones a grupos interactivos y tertulias literarias, estrategias que se han propuesto desde los ámbitos de autonomía curricular y también de una propuesta de comunidades de aprendizaje actualmente desarrollándose en varias escuelas primarias de la ciudad de México.

Existen 9 menciones de apoyos temáticos durante los Consejos Técnicos Escolares, que en este sentido son percibidos como espacios de formación, así como el papel de formadores atribuido a los directivos; 13 menciones entre asesoría y modelaje. Este papel puede también estar incluido en las observaciones en el aula y las tutorías.

2. ¿En qué espacios y tiempos se deben llevar a cabo las estrategias de formación de los docentes en servicio?

Cuadro No. 2 Espacios de formación docente

espacios para la formación	Frecuencia
CTE	16
Centros de Maestros	11
Asesorías Personales	9
En línea	8
Fuera de la escuela	7
En la escuela	5
Totales	56

Al respecto de los espacios para la formación los Consejos Técnicos Escolares fueron mencionados en un 29% de las respuestas de los docentes que participaron en el cuestionario seguidos por un 20% de menciones de los Centros de maestros como espacio de formación.

Las asesorías personales tuvieron el 16% de las menciones; estas en muy probable referencia a las desarrolladas en Centros de Maestros durante los apoyos ofrecidos durante el periodo de la encuesta durante el proceso de evaluación del desempeño.

El 16 por ciento de las menciones fueron para la formación en línea, esto último contrasta con el 2.8 % de menciones que tuvo como estrategia de formación. Aquí se debe considerar que opciones como cursos sobre el modelo educativo, tutorías y auto capacitación pueden desarrollarse en línea, lo que tendería a equilibrar el porcentaje de menciones. Se observan además 7 menciones de preferencia de acciones de formación en espacios fuera de la escuela y 5 menciones de las 56 referidas a espacios dentro de la escuela.

Cuadro No. 3 Tiempos de formación docente

Tiempos para la formación	Frecuencia
En horarios de trabajo	27
Entre semana fuera de horarios de trabajo	13
Sábados	9
Totales	49

Sobre los tiempos de formación de las 49 menciones realizadas 27 (55%) mencionan deben realizarse dentro de la jornada laboral y 22 (45%) fuera de la jornada laboral, estos últimos divididos en 13 menciones de formación entre semana y nueve menciones de formación sabatina.

Aquí es importante tomar en cuenta las recomendaciones de instancias internacionales en el sentido de que se deben:

Establecer estímulos y condiciones que promuevan la participación de los docentes en actividades formativas. Entre las condiciones más determinantes que es necesario abordar, según la experiencia internacional y la percepción de directores y profesores, está la asignación de tiempos dentro de la jornada laboral —velando por no afectar los aprendizajes de los estudiantes— para que los profesores puedan reflexionar sobre sus prácticas, trabajar en equipo, investigar, revisar literatura profesional y participar en actividades relevantes de actualización y formación. (OREALC/UNESCO, 2013, pág. 125).

3. ¿Qué figuras educativas o instancias formadoras deben participar en el desarrollo de las acciones de formación de los docentes en servicio?

Cuadro 4 Figuras responsables de la formación docente

RESPONSABLES DE LA FORMACIÓN	FRECUENCIA
SUPERVISORES	22
DIRECTIVOS	20
INSTANCIAS EDUCATIVAS ESPECIALIZADAS	12
ATP	11
AUTORIDADES EDUCATIVAS	9
CENTROS DE MAESTROS	7
TOTALES	81

Las respuestas a esta pregunta muestran que los docentes ubican al personal directivo (supervisores y directivos) y a los Asesores Técnico Pedagógicos como las figuras que deben participar de manera destacada en el proceso de formación de los docentes en servicio al obtener 53 menciones de 81 totales (65.4%). Además de esto se mencionó la categoría Instancias educativas especializadas diferentes a centros de Maestros con 12 menciones, autoridades educativas 9 menciones y Centros de Maestros 7 menciones.

Lo anterior concuerda con la orientación contenida en el documento Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe de:

Focalizar el desarrollo profesional docente hacia las necesidades que demandan los proyectos al interior de las escuelas, promoviendo como práctica permanente, el análisis de necesidades formativas de los profesores a través del desarrollo de un ejercicio reflexivo. ... En esta dirección, es fundamental la convergencia de los esfuerzos del director escolar, de los supervisores y de los responsables del apoyo técnico pedagógico (OREALC/UNESCO, 2013, pág. 125).

También coinciden estas menciones con el documento del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa “Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica” en su directriz: “Garantizar el funcionamiento del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), reforzando la pertinencia, la equidad y la calidad de las actividades de apoyo, acompañamiento y asesoría técnica pedagógica (INEE, 2018, pág. 42) toda vez que las figuras mencionadas (Supervisores, directores y asesores técnico pedagógicos) constituyen el SATE, así como con la directriz 4. Afianzar la relación entre formación,



acompañamiento y evaluación de los docentes para la mejora de su práctica profesional.

4.- ¿De qué manera se puede valorar el impacto de las estrategias de formación de los docentes en servicio?

Cuadro 5. Valoración de la formación docente

Valoración de la formación	Frecuencia
Logros académicos de los alumnos	15
Instrumentos de evaluación	11
Seguimiento de actividades en el aula	10
Otros	4
Totales	40

En esta pregunta se observan 3 grupos de respuesta bastante equilibrados que indican que el 37% de las menciones se orientan hacia lo evaluación del impacto de las estrategias de formación de los docentes en servicio a través de la valoración de los logros académicos de los alumnos; el 28 por ciento de las menciones abordan la aplicación de evaluaciones a los docentes que participen en las acciones de formación y el 25 por ciento a través del seguimiento a la aplicación de los temas o estrategias de formación en el aula.

5.- ¿Cuáles son las temáticas que considera más importantes a desarrollar para la adecuada formación de los docentes en servicio?

Cuadro 6. Temáticas de formación

Temáticas de formación	Frecuencia	%
Elaboración de planeaciones o secuencias didácticas	23	20
Estrategias didácticas	21	18

Aprendizajes clave	18	16
Campos de formación	14	12
Inclusión	9	8
Evaluación	8	7
Desarrollo socioemocional	7	6
Atención a la diversidad	5	4
Políticas educativas	5	4
Reforma educativa	4	3
Totales	114	99

De acuerdo con las respuestas a este cuestionario se observa que:

El tema que tuvo mayores menciones fue la elaboración de planeaciones o secuencias didáctica con 23 menciones (20%), si este primer tema agregamos estrategias didácticas y el tema de aprendizajes clave en estos tres se completa el 54% de las menciones por lo que constituyen en importantes centros de interés para la conformación de ciclos de indagación o trabajo en grupos dialógicos de reflexión sobre la práctica.

Las estrategias preferidas por los docentes para el desarrollo de estas temáticas serían talleres o cursos presenciales, círculos de estudio, intercambio de experiencias o aprendizaje entre pares.

Los espacios preferidos los Consejos Técnicos Escolares y Centros de Maestros seguidos por las asesorías personales que no refieren a espacio específico sino a forma de abordaje (función tutora).

Los responsables de las temáticas serían principalmente los supervisores y directores. La valoración de las acciones de formación mencionadas serían los logros académicos de los alumnos, la aplicación de instrumentos de evaluación a los docentes y el seguimiento de la práctica docente en el aula.

## 1.7 Situación por atender

La autonomía de gestión escolar con base al acuerdo 717 de la SEP debe entenderse como:

...la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende. (SEP, 2014, pág. 1)

Este concepto de autonomía curricular abre la oportunidad de generar procesos de formación permanente desde la comunidad escolar, con la participación protagónica de los docentes y a través de procesos de indagación y mejora de los saberes y actuaciones que cotidianamente se ponen en juego en el aula y el escolar.

Es decir, la posibilidad de una investigación con, desde y para los docentes (investigación –acción) posibilitando que la reflexión sobre la práctica y la consecuente toma de decisiones, aplicación y evaluación de acciones se signifiquen como elementos prioritarios de una formación permanente colaborativa.

La intervención realizada durante la presente investigación se orientó a generar espacios de asesoría y acompañamiento para la reflexión sobre la práctica de supervisores, directivos y colectivos docentes de nivel básico mediante el desarrollo de ciclos colaborativos de indagación para la mejora educativa y el desarrollo de comunidades y redes de aprendizaje.

De acuerdo con los Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia a la escuela en la educación básica (SEP SATE, 2017, pág. 13); como redes y comunidades de aprendizaje se entiende "...al colectivo de docentes, académicos o especialistas que se actualizan mediante su participación en actividades pedagógicas, a partir de la colaboración, la cooperación y el intercambio de saberes, experiencias y de gestión de información académica.

Como base para el desarrollo y consolidación de las zonas y centros escolares como comunidades y redes de aprendizaje se propone el desarrollo acciones de práctica reflexiva a través de la construcción, sistematización y comunicación participativa de experiencias educativas por parte de los colectivos docentes, trabajando a través de ciclos colaborativos de indagación para comprender y mejorar la práctica docente, así como la organización y funcionamiento escolar.

En este sentido es posible comprender a la escuela como un ambiente donde todos sus actores desarrollan la capacidad de aprender a aprender, esto incluye, alumnos, docentes, familias, comunidad y autoridades.

Esto requiere entender que los docentes constantemente y de forma progresiva deben desarrollar su capacidad de aprender a pensar, a cuestionarse sobre su práctica, a controlar sus procesos de aprendizaje, a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida.

Durante los círculos de estudios sobre Aprendizajes Clave para la Educación Integral y durante las charlas y asesorías brindadas a los directivos de educación básica, estos actores educativos expresaron su incertidumbre ante las demandas institucionales para la organización y funcionamiento de los centros escolares como comunidades de aprendizaje, pues consideran que las prácticas de los colectivos docentes a su cargo no contribuyen sólidamente a la construcción de las mismas, subrayando que los colectivos docentes a su cargo no practican de manera cotidiana el aprendizaje entre pares y que en general su trabajo es individualista.

“La atomización y fragmentación de la enseñanza, el habitual individualismo, en efecto, impide tanto la colaboración como la evaluación conjunta de lo planificado a nivel general y de la práctica concreta en el aula.” (Bolívar, 2010, pág. 18)

Los participantes en estos procesos formativos han expresado que ellos mismos, directores y supervisores, no se sienten totalmente capacitados para promover que sus comunidades escolares funcionen como comunidades de aprendizaje sea a nivel

de aula o de escuela; adelantando además algunos de ellos que este propósito se pudiera convertir en nada más que una carga administrativa adicional.

Para dar seguimiento a estas preocupaciones se pidió que en colectivo construyeran preguntas guía que contribuyeron a dar forma a la propuesta de asesoría y acompañamiento; motivo de la investigación.

Las preguntas elaboradas fueron:

¿Cómo podemos transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje, en la que todos sus miembros reflexionen sobre su práctica y logren mejorarla de manera colaborativa?

Atendiendo a la reflexión que se realizó sobre los 14 principios pedagógicos los directivos participantes se preguntaron, haciendo una transferencia desde los alumnos hacia los docentes:

¿Cómo podemos estimular la motivación intrínseca de los docentes?,

¿Cómo favorecer la cultura del aprendizaje en la comunidad escolar?,

¿Cómo podemos ayudar a los colectivos para que modifiquen sus prácticas y se transformen de manera progresiva en una comunidad de aprendizaje?

¿Cómo podemos desarrollar de manera eficiente la capacidad de aprender a aprender en colectivos docentes a nuestro cargo?

Tomando en consideración estas interrogantes para identificar las características de la propuesta de intervención desde mi práctica profesional para favorecer las competencias y liderazgo directivo (supervisores y directores) y de asesores técnico pedagógicos para el apoyo, asesoría y acompañamiento de las tareas académicas en el marco de los servicios de asistencia técnica a la escuela; este proyecto de intervención define como propósito:

Valorar la pertinencia de implementar; como estrategia de formación continua, servicios de asesoría formativa a supervisores de zona y directivos escolares durante

procesos de orientación y acompañamiento a colectivos docentes con el propósito de influir en el desarrollo prácticas de liderazgo compartido, la mejora escolar, así como para el impulso de redes y comunidades de aprendizaje

Esto implica preguntar: ¿Es posible a través de estrategias de formación continua generar procesos de desarrollo progresivo del trabajo colaborativo y la autonomía de gestión orientados hacia la comprensión y toma de decisiones que impliquen mejorar la práctica docente, así como una mejor organización y funcionamiento de la escuela con el propósito de ofrecer una educación de calidad para todos?

Si se propone que la pregunta tiene una respuesta afirmativa, es decir; si es posible significar la formación colaborativa y dialógica de los docentes como factor esencial para alcanzar los fines de la educación; entonces es necesaria la instrumentación de una estrategia de apoyo que atienda la voz de los colectivos docentes para lograr su participación en la apropiación metodológica profesional y en el logro del cambio para la mejora educativa.

Dentro de la intención de cambios en la práctica y la cultura docente se debe escuchar y dar paso a los protagonistas. Para promover esta forma de interacción comunicativa en los diversos colectivos docentes deben identificarse, dentro de las condiciones prevalecientes; los tiempos, espacios y formas pertinentes para la operación de estrategias de formación continua participativas, orientadas la mejora de la calidad educativa.

La identificación de los elementos anteriores permitiría colaborar en el debate que permita construir soluciones específicas a la demanda actual desde el modelo para la educación básica vigente en México de impulsar políticas de formación centradas en la escuela, en las que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y en las que el referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.

Se plantea entonces la pertinencia de resignificar las condiciones, formas y modalidades de formación institucional desde las instancias formadoras; para brindar asistencia pedagógica a las figuras directivas escolares e impactar, de manera

significativa en la capacidad colectiva de la escuela de educación básica para modificar la práctica docente y tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto implica entonces considerar:

- La generación de un lenguaje común entre autoridades e instancias formadoras institucionales y las comunidades escolares.
- Vinculación efectiva de la comunidad escolar con instancias y programas formativos institucionales y externos.
- Desarrollo de la autonomía de los colectivos docentes.
- La transformación de la identidad docente y la cultura escolar.
- La mejora integral de los servicios educativos en educación básica.

## 1.8 Preguntas de indagación

¿Cuáles son las condiciones necesarias para la implementación de una propuesta de formación continua participativa desde la asesoría técnico-pedagógica, para el fortalecimiento del liderazgo la mejora escolar y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje?

¿En qué sujetos, procesos, tiempos y espacios es posible desarrollar una propuesta de formación continua participativa desde la asesoría técnico-pedagógica, para el fortalecimiento del liderazgo la mejora escolar y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje?

¿Qué problemas o dificultades significativas se pueden identificar para desarrollar una propuesta de formación continua participativa desde la asesoría técnico-pedagógica, para el fortalecimiento del liderazgo la mejora escolar y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje?

¿De qué manera puedo modificar mi práctica profesional para orientarla hacia el impulso de los Centros de maestros como espacios de formación participativa desde la asesoría técnico-pedagógica, para el fortalecimiento del liderazgo la mejora escolar y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje?

¿Qué tipo y nivel de transformación deben impulsar las instancias formadoras para generar de manera efectiva procesos de formación participativa desde la asesoría técnico-pedagógica, para el fortalecimiento del liderazgo la mejora escolar y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje?

## 1.9 Supuestos de intervención

Las zonas y centros escolares de educación básica operan como comunidades de aprendizaje donde la interacción social diversa y constante, genera espacios para la construcción de identidades docentes y una cultura singular en base a procesos de diálogo, conflicto, pactos o acuerdos que generan patrones complejos de usos y rutinas compartidas.

Los supervisores, directivos y docentes se comprenden como profesionales capaces de orientar procesos de reflexión y sistematización de experiencias para la toma de decisiones colectivas, capaces de cambiar usos y rutinas compartidas y transformar sus saberes.

La transformación de saberes que logra modificar las rutinas pedagógicas establecidas se considera en sí mismo una mejora prioritaria para el colectivo implicado.

Los responsables de apoyar y asesorar a supervisores, directivos y colectivos docentes en procesos de transformación de su práctica cotidiana; deben también desarrollar su capacidad de reflexionar, sistematizar y compartir sus experiencias para el análisis colectivo de la práctica, la transformación de sus saberes y práctica cotidiana.



La transformación de saberes y práctica cotidiana de los asesores de las instancias responsables de formación continua a la escuela considera en sí misma una mejora prioritaria.

## 1.10 Justificación

En el contexto anteriormente descrito se considera pertinente la construcción y valoración de estrategias de formación continua; que más allá de los tradicionales cursos y talleres impliquen procesos de asesoría y acompañamiento para la solución de problemáticas específicas y situadas que deberán tener entre sus características:

La reflexión dialógica sobre la práctica cotidiana contextualizada, el aprendizaje entre pares y el intercambio pedagógico como herramientas para comprender y tomar decisiones para el cambio y la mejora de las prácticas educativas y de los aprendizajes de los alumnos, tomando en cuenta características del Colectivo Docente y la cultura de la comunidad educativa.

La investigación con el profesorado es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa (Imbernón, 2012, pág. 7).

Promover el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje para fortalecer la autonomía de gestión escolar y competencias profesionales para la mejora del servicio educativo en las escuelas de educación básica mediante metodologías participativas de investigación acción como los ciclos de indagación colaborativa.

La formación pertinente, con respecto a estas consideraciones, de las instancias formadoras, directivos y docente comprende entonces como factor esencial para el cambio y mejora de la formación continua y, por consecuencia, la práctica docente y la calidad educativa.

Es decir, hay que crear comunidades profesionales de docentes que trabajen conjuntamente en proyectos educativos concretos y pertinentes a su contexto, lo que exige condiciones organizativas y laborales que refuercen el criterio propio, la toma de decisiones de los docentes y las oportunidades para aprender unos de otros (Díaz-Barriga, 2010, pág. 44).

Esto alejaría a los docentes de la excesiva dependencia académica y programática de las autoridades educativas y de la alternativa de pauperización de la práctica docente hacia funciones de mera aplicación instrumental de propuestas externas:

Entonces los enseñantes quedarían reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones cada vez más precisas procedentes de una alianza entre la autoridad escolar tradicional y la noosfera (Chevallard, 1991), el conjunto de especialistas que idea los programas, la organización del trabajo, las didácticas, las tecnologías educativas, los libros de texto y otros medios de enseñanza, las estructuras, los espacios y los calendarios escolares” Citado en (Perrenoud, 2007, pág. 9)

Se considera entonces relevante y justificado colaborar en el debate y la construcción de alternativas de formación que generen procesos de autonomía e innovación mediante estrategias colaborativas y que tenga como punto de partida la comprensión y manejo eficiente de los contenidos, enfoques y estrategias educativas activas, asociadas a un adecuado manejo de procesos pedagógicos, uso de datos de observaciones, evaluaciones internas y externas para la toma de decisiones que impliquen mejorar la práctica docente así como una mejor organización y funcionamiento de la escuela con el propósito de ofrecer una educación de calidad para todos.

Esto implica aportar elementos para la construcción de opciones de formación profesional que impacten en la autonomía de gestión escolar y en el desarrollo curricular desde los colectivos en las comunidades escolares.

Significa transitar del trabajo individual, el aislamiento y la dependencia prevaleciente en los centros escolares de educación básica hacia el trabajo colaborativo, el sentido de comunidad y la interdependencia pedagógica que debe prevalecer en la escuela; desarrollándose progresivamente como comunidades de aprendizaje con vínculos significativos y eficaces con la comunidad, organizaciones de la sociedad civil y con instancias de los tres niveles

Con tal propósito se deben establecer formas permanentes de trabajo colaborativo y corresponsable entre los integrantes de la comunidad escolar, así como con autoridades institucionales, instancias de educación superior, miembros y organizaciones de la comunidad, programas de los tres niveles de gobierno y otros agentes cuya participación pueda apoyar el camino hacia la mejora educativa.

La construcción de elementos para el cambio y transformación de las acciones de formación continua docente, para el caso particular de esta investigación, se encuentra fuertemente soportada en mi identidad personal y profesional. Las experiencias vividas y saberes aprendidos, expresados y utilizados a lo largo de mi preparación y desempeño laboral se reflejan en mi práctica actual y sustentan, al mismo tiempo, la posibilidad de establecer procesos de cambio para la mejora de mi quehacer profesional.

El proceso de reflexión y construcción que se narra en esta indagación sobre mi práctica profesional en Centros de Maestros en la Ciudad de México, así como la necesidad y posibilidad de transformarla están fuertemente influidas por la identidad construida, así como por las formas culturales apropiadas en los diferentes tiempos y espacios de mi trayecto de vida.

De manera destacada, pero no limitativa puedo mencionar mi preparación universitaria y desempeño en los procesos de desarrollo comunitario en base a la aplicación de las dinámicas grupales, el enfoque lúdica, el deporte o la investigación acción desarrolladas en comunidades escolares o con grupos rurales; mi trayecto en Centros de Maestros como formador de docentes, lo aprendido durante la maestría en la UPN con respecto a la investigación acción educativa y lo recuperado sobre

comunidades de aprendizaje durante el diplomado en que participe que sobre este tema en la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico (DGIFA) en el año de 2018.

De esta manera; la intención de colaborar en el debate sobre cómo transitar de espacios escolares donde dominan el trabajo individual, el aislamiento contextual y la dependencia preponderante de las directrices institucionales o políticas; hacia el desarrollo de comunidades de aprendizaje con un sentido importante de comunidad, trabajo colaborativo y autonomía de gestión, resulta fuertemente determinada por mi identidad profesional y delimitada por factores políticos, institucionales, contextuales o académicos que determinan la estructuración de las acciones de formación profesional y desarrollo curricular a las cuales tienen acceso los docentes, así como a su impacto en la comunidad escolar.

Las acciones formativas institucionales, como en las que he participado en Centros de Maestros, han tenido en ocasiones la utilidad de ampliar y conectar el vocabulario de autoridades y docentes (hablar un lenguaje común); han servido también para dar acceso a instancias y programas externos; para comprender e instrumentar, o intentar comprender e instrumentar, las reformas que de tiempo en tiempo aparecen en el Sistema Educativo Nacional.

Estas acciones de formación docente desde la institución han servido, en el mejor de los casos, pero de manera ocasional e incipiente, de acuerdo a mi experiencia, para transformar la práctica docente y posibilitar el desarrollo de procesos de innovación, creatividad y autonomía docente.

Transformar la identidad docente y la cultura escolar es un proceso largo y complejo; pero posible. En esencia, se trata de construir un proceso de interacción social e intersubjetividad de tal magnitud que posibilite cambiar la forma y contenido de los saberes docentes en un espacio-tiempo determinado.

En otras palabras, lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con

quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido. (Hargreaves & Fullan, 2014, pág. 135)

En el proceso de debate para establecer los elementos y características para el encuentro con caminos posibles de transformación de la formación continua; esta investigación se dirige al ser del mismo que investiga; en su propósito de comprender, cambiar y mejorar su práctica profesional desde una propuesta formativa basada en cursos o talleres no situados, hacia una propuesta formativa de apoyos, asesoría y acompañamiento necesarios en procesos de solución de situaciones problemáticas específicas de directivos y colectivos docentes que promuevan la autonomía de la gestión escolar.

También se orienta a influir en la práctica de los directivos (supervisores y directores) a quienes se dio acompañamiento y asesoría en su proceso de evaluación institucional al orientar a sus colectivos en la realización de ciclos colaborativos de indagación como estrategia para fortalecer su liderazgo pedagógico. “La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora.” (Bolívar, 2010, pág. 11)

Parte fundamental de los alcances de la intervención realizada con los directivos fue subrayar su contribución para mejorar las prácticas docentes y actuación profesional del profesorado, con el objetivo último del incremento de aprendizajes del alumnado, es decir, un “liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente se reconoce ampliamente como un componente esencial del liderazgo eficaz” (Pont et al., 2008, pág. 44). Citado por (Bolívar, 2010, pág. 8)

Por esto, de manera indirecta pero cercana; se puede también decir que la intervención tiene como sujetos de esta investigación a los colectivos docente con la intención de influir en su práctica cotidiana de manera situada mediante su participación protagónica en la identificación, implementación y evaluación de cambios posibles en su práctica docente; ya que:

Los cambios deben, así, iniciarse desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora, como ha puesto de manifiesto las experiencias y literatura actual sobre “comunidades profesionales de aprendizaje” (Bolam, Stoll, Thomas y Wallace, 2005; Escudero, 2009; Stoll y Louis, 2007). En este contexto, el liderazgo –no restringido al equipo directivo, sino compartido o distribuido ocupa un lugar privilegiado (Harris, 2008). Citado por (Bolívar, 2010, pág. 12)

Desde esta idea; la promoción y fortalecimiento del liderazgo compartido entre los directivos y los colectivos docentes para el desarrollo de sus procesos de mejora profesional se establece como factor prioritario de su propia formación continua.

De acuerdo con el Documento base de Formación Continua 2019

La formación continua se define como un proceso sistémico de capacitación y actualización del personal educativo para garantizar su dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; propiciar trayectorias de experiencias y saberes a través de cursos, talleres y/o diplomados, diseñados conforme a las capacidades profesionales que debe reunir el personal educativo, que aseguren la vivencia de las habilidades y valores necesarios como profesionales para interactuar con los estudiantes y sus contextos en ambientes armónicos, y de aprecio por el arte y la cultura (SEP, 2019, pág. 8).

En este sentido; la investigación desarrollada tiene el propósito de colaborar en el debate institucional necesario para la identificación de alternativas de formación que puedan propiciar esa trayectorias de experiencias y saberes y aseguren la vivencia de las habilidades y valores necesarios a través de una propuesta de procesos colaborativos de formación continua mediante una estrategia institucional de

asistencia pedagógica a la escuela (asesoría y acompañamiento), para fortalecer el liderazgo pedagógico de supervisores y directivos escolares, así como promover redes y comunidades de aprendizaje entre la comunidad escolar mediante el aprendizaje dialógico y entre pares.

También pretende contribuir al proceso de revaloración docente pues al brindarles la oportunidad de ser participantes protagónicos de su formación profesional y la de sus compañeros se atiende a las modificaciones del artículo 3º, párrafo quinto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos vigente, que señala: “Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social.”

El reconocimiento de los saberes docentes como base para la mejora educativa es premisa prioritaria en esta relato y propuesta de formación continua, en el propósito de superar el hecho de que, como se menciona en las Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2020:

En el tipo básico es preciso reconocer que a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, la oferta brindada no ha contribuido a las necesidades de los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos; así mismo, no se identifica la contribución de la formación docente en la mejora de las prácticas de enseñanza en el aula, ... (SEP, 2020, pág. 27)

En este mismo sentido la presente investigación encuentra puntos de coincidencia en estas mismas reglas de operación; cuando en los objetivos específicos para la formación docente del tipo básico determina que se debe:

Contribuir al desarrollo de capacidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y digitales del personal docente, técnico docente y personal con funciones de dirección de supervisión y de asesoría técnico pedagógica en la función que desempeñan en el aula, la escuela y/o la zona escolar, a través del desarrollo de cursos, talleres

y/o diplomados, para contribuir al fortalecimiento de las capacidades del personal educativo conforme a las nuevas perspectivas y avances actuales de su ámbito profesional, considerando el aprendizaje colaborativo y metodologías participativas. (SEP, 2020, pág. 30)

Tomándose además en consideración, para los propósitos de esta investigación. que en el glosario del mismo documento define la escuela como:” ...plantel en cuyas instalaciones se imparte educación y se establece una comunidad de aprendizaje entre alumnos/as y personal docente.”

Esta comunidad de aprendizaje es solo el primer nivel de este tipo de asociaciones de mutuo beneficio; ya que es necesario ir más allá:

Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que Kruse y Louis (2008) llaman “intensificación del liderazgo”. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo. (Bolívar, 2010, pág. 16)

Sobre el fomento al desarrollo de comunidades y redes de aprendizaje es necesario considerar su importancia para compartir y construir saberes pedagógicos:

Fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje, a través de modalidades de talleres en la escuela o entre escuelas, conformando redes en las que docentes de áreas afines o de un mismo ciclo educativo reflexionan en conjunto en torno a sus experiencias pedagógicas en la búsqueda de nuevas estrategias, donde ellos asumen protagonismo en la reflexión sobre su práctica... El aprendizaje colectivo de los equipos docentes contribuye a la producción de un saber pedagógico que incorpora el conocimiento práctico generado por los profesores y que debe circular entre las comunidades docentes para el enriquecimiento de sus prácticas (OREALC/UNESCO, 2013, pág. 127)

Sobre los procesos de indagación desarrollados por docentes como promotores del cambio y la autonomía; en el reporte “La investigación docente y el desarrollo



profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano”; se presentan los resultados de un análisis de cuatro reportes de investigación narrativa realizados por profesores de inglés de escuelas secundarias en el noreste mexicano.

El propósito fue identificar en las narraciones evidencias de la reconfiguración de las percepciones de los docentes sobre su propia práctica educativa, así como esbozar el proceso que esto conlleva. En las conclusiones se señala que:

Los hallazgos de este estudio son consistentes con los planteamientos teóricos y la evidencia empírica. Éstos sugieren que la investigación realizada sistemáticamente por los docentes los vuelve más independientes y los hace conscientes de las necesidades de sus alumnos, a la vez que los ayuda a reconocer con más claridad los factores extraescolares que afectan el aprendizaje de sus pupilos. En este proceso de investigación consciente, los profesores también reconfiguran la percepción que tienen de sí mismos y pueden verse como agentes de cambio, más que como operarios de la educación. (Mendoza Valladares, 2016, pág. 15)

Se considera a los actores educativos, durante sus sucesivas intervenciones de enseñanza-aprendizaje, como sujetos activos y participantes que construyen significados y otorgan sentido para aprender con otros, en un momento y contexto específicos; es decir, se considera la interacción social dialógica como base del aprendizaje y la mejora de la práctica profesional; donde la mediación, como estrategia relevante, se otorga en función de los diferentes culturas de los espacios donde ocurre el proceso enseñanza aprendizaje y de los fines del proceso educativo.

Construir capacidades no consiste en transmitir o recibir conocimientos externos, más bien requiere oportunidades para “aprender en contexto”, en hacer de la escuela un sistema donde el aprendizaje en contexto es endémico, lo que requiere interacciones, confianza y comunidad. La construcción de capacidades implica que la gente tenga oportunidades y dispositivos para hacer las cosas de otra

manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces. (Dimmock, 2012). En la colaboración, los profesores trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por la mejora de la práctica propia y la de los demás. Citado en (Bolivar, 2015, pág. 6).

# CAPÍTULO 2 CONSIDERACIONES TEÓRICAS

## 2.1 Cultura escolar e identidad docente

El cambio y mejora de la práctica docente, así como de la organización y funcionamiento escolar debe entenderse como una transformación de la cultura escolar:

...la cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa.” Citado en (Elías, 2015, pág. 4)

Esta intervención, sobre la comprensión, necesaria modificación de mi práctica profesional y la influencia formativa pedagógica sobre directivos y docentes, parte de una visión constructivista; pues desde la misma es posible visualizar y encaminarse a un aprendizaje logrado con los otros más que a un enseñar a los otros.

Esto significa concebir a la formación continua no tanto como una responsabilidad de especialistas o expertos que iluminan sino como una empresa común que parte de una cultura escolar e identidades docentes específicas: “...a partir de lo que se posee, se sabe o se hace, establecer objetivos y planes de trabajo compartidos que supongan retos alcanzables, encontrar un sentido a la tarea conjunta, poder ofrecer y recibir ayuda; proceder a la revisión periódica de lo realizado.” (Coll & Sole, 2007, pág. 12)

Como estos mismos autores explican; los criterios de la concepción constructivista pueden y deben orientar el apoyo que las autoridades educativas prestan a los centros en la organización, formación y asesoramiento.

Las prácticas cotidianas en el contexto escolar se establecen apoyadas en un entramado complejo de interacciones sociales endógenas y exógenas que determinan una cultura escolar e identidades docentes singulares que tienden a estabilizarse a través del tiempo gracias a la construcción de significados públicamente compartidos.

Esto significa que en el contexto escolar se van consolidando rutinas pedagógicas para dar cierta estabilidad dinámica al sistema; y actuando también como mecanismo de resistencia en un continuo de decisiones y adaptaciones que van conformando una cultura escolar e identidades docentes específicas; y que se manifiestan a través de prácticas recurrentes individuales y colectivas, enraizadas en otros tiempos y espacios, en otras experiencias vividas que de alguna forma se hacen presentes y determinan las prácticas actuales; pero siempre con posibilidades alteraciones de acuerdo con el tipo, la cantidad y calidad de interacciones que se desarrollen en el ámbito escolar.

En su propuesta teórica Heller concibe la vida cotidiana como un momento del movimiento social y al hombre como un sujeto histórico que se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa; así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo (Heller, 1977. Citado por (Mercado Maldonado, 2012, p.8).

La presente investigación propone generar espacios específicos de reflexión acción colaborativos sobre la práctica cotidiana; es decir sobre las experiencias vividas por los colectivos docentes en sus acciones de enseñanza aprendizaje, para establecer cambios concretos en la planeación, implementación y evaluación de situaciones didácticas específicas.

Esto implica poner las acciones formativas institucionales a jugar y tensionarse con las interacciones sociales cotidianas en la escuela; lo cual generalmente no sucede en las propuestas formativas institucionales basadas en cursos y talleres descontextualizados, con poca probabilidad de incidir sobre la toma de decisiones y saberes docentes.

Es decir, se propone alterar el tipo, la cantidad y calidad de interacciones que se desarrollan en el ámbito escolar para favorecer el desequilibrio las rutinas pedagógicas y posibilitar el cambio escolar.

## 2.2 Comunidades de Aprendizaje

Compartir, influirse unos a otros, aprender juntos para transformar y mejorar una realidad colectiva, es el sentido básico de una comunidad de aprendizaje; independientemente del ámbito o entorno específico en que se desarrolle.

Las comunidades de aprendizaje son conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje. (Molina Ruiz, 2005, pág. 236)

Serrano y Pons (2011), al hablar de los enfoque y teorías del constructivismo en educación, señalan un sustento del concepto de comunidades de aprendizaje en el constructivismo socio cultural y el construccionismo social:

La concepción de la cognición como inextricablemente situada y distribuida nos conduce a la noción de comunidad de aprendizaje....Las comunidades de aprendizaje nos hablan de grupos de personas con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente, de manera que lo que se pretende es la construcción de un sujeto socialmente competente. (Serrano & Pons Parra, 2011, pág. 10)

Los mecanismos de ayuda mutua característicos de las redes y comunidades de aprendizaje en la construcción de saberes y transformación de las prácticas cotidianas se pueden entender como oportunidades de desarrollo profesional y mejora de la calidad educativa; como una justificación suficiente de propuesta de desarrollo de comunidades de aprendizaje desde la institución educativa:

En este sentido, las comunidades de aprendizaje encontrarían su razón de ser en la posibilidad de compartir y analizar lo que acontece en el quehacer institucional cotidiano, en el liderazgo para asumir la responsabilidad por la calidad de los aprendizajes y en la posibilidad de desarrollo profesional, sin el abandono de la docencia. (OREALC/UNESCO , 2014, pág. 127).

Desde esta perspectiva; se entiende el mejoramiento de las prácticas pedagógicas como inmerso en un proceso de profesionalización cíclico, necesario y progresivo que afecta la rutina pedagógica y, por lo tanto, la cultura escolar, así como la identidad docente.

Es en este mismo sentido es posible comprender entonces la orientación de las comunidades de aprendizaje como la elaboración de significados y sentidos a través de la interacción social de un grupo diverso a la vez que particular, en un contexto determinado que; en el caso de los colectivos educativos, tienden a lograr un desarrollo progresivo de sus competencias profesionales mediante la reflexión y transformación colaborativa de su práctica cotidiana.

Una comunidad de aprendizaje centrada en la escuela no solo abarca a los alumnos y personal docente, sino incluye a toda la comunidad escolar y las diversas figuras e instancias involucradas o que pudieran estarlo, en el proceso educativo del centro escolar y que de diferentes formas influyen en la organización y funcionamiento de la escuela, la mejora de los aprendizajes y en su propio desarrollo como comunidades de aprendizaje.

En la medida que las interacciones que se establecen son diversas y complejas, es posible comprender a la escuela como un sistema abierto de aprendizaje social donde

la asistencia técnica como estrategia de formación y mejora debe considerar como uno de sus propósitos esenciales el impulso del incremento en cantidad, frecuencia y calidad de las interacciones sociales reflexivas entre las diversas figuras implicadas para la identificación y desarrollo de cambios en la práctica social cotidiana, incluida la profesional docente; en beneficio del aprendizaje de todos los alumnos y la transformación de la realidad del contexto(Ver figura 1)

### Comunidad de aprendizaje centrada en la escuela

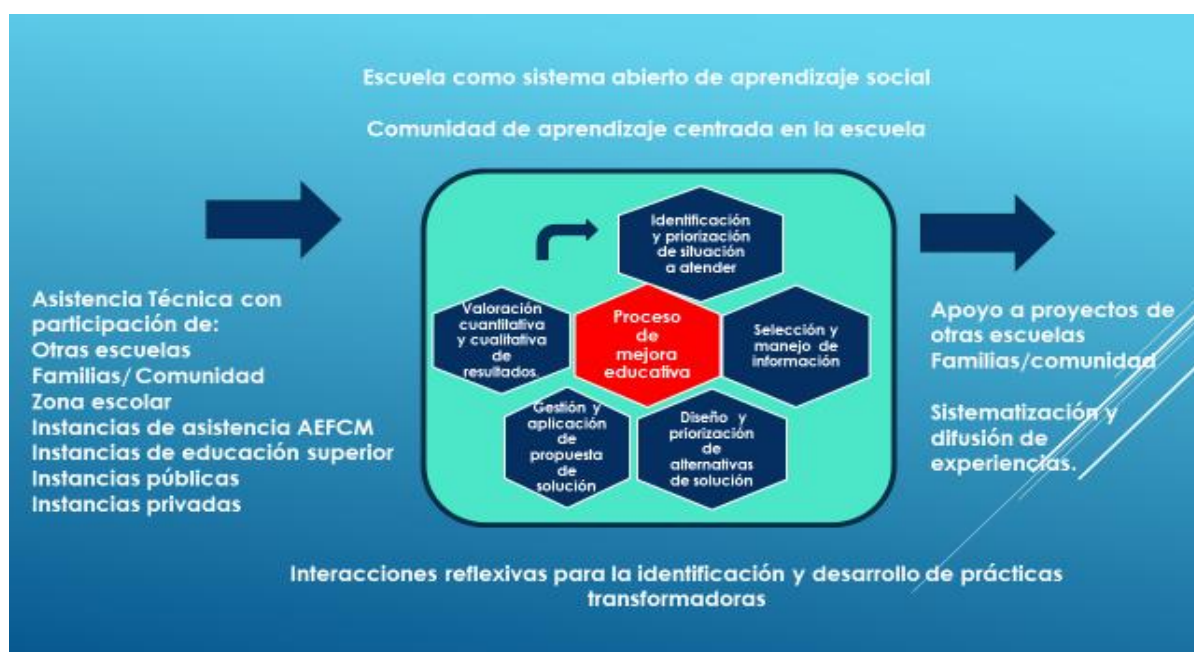


Figura 1: Elaboración propia

En cualquiera de sus formas, la “comunidad de práctica”, la “comunidad de aprendizaje” o la “comunidad de aprendizaje profesional”, presentan como aspecto central, la dimensión comunitaria de la actividad docente. La premisa es que el compromiso mutuo de los participantes es un factor decisivo para desarrollar aprendizajes compartidos (Leclerc, 2012). Citado por (Vaillant, 2017, pág. 266).

## 2.3 Mejora Escolar

### 2.4

La Ley General de Educación , para el proceso de mejora escolar, en su artículo 108 establece la constitución de Consejos Técnicos Escolares en educación básica y media superior como órganos colegiados de decisión técnico-pedagógica en cada plantel educativo y que: "...tendrán a su cargo adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizaje de los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad." (Poder Ejecutivo Federal, 2019, pág. 21)

Dentro del marco normativo institucional; al constituirse como órganos colegiados de decisión técnico-pedagógica esto confiere una responsabilidad y valoración significativas a los colectivos docentes sobre su capacidad como educadores y agentes de cambio para mejorar la educación; esto implica, de acuerdo con esta misma Ley General de Educación, la mejora permanente de los procesos formativos para el máximo logro de los educandos.

Las investigaciones en este campo particular establecen así mismo el concepto de mejora escolar para estudiar e influenciar los procesos de cambio y transformación escolar desde un enfoque técnico-pedagógico.

"...los inicios del campo moderno de la mejora escolar se remontan al desarrollo organizacional y a las teorías y prácticas sociopsicológicas de Kurt Lewin (1947), con su hincapié en la influencia de la organización sobre la conducta de sus miembros." (Hopkins, 2017, pág. 23)

Dentro de esta tradición recuerdo lo aprendido en la Escuela Superior de Educación Física sobre técnicas de dinámica grupal y liderazgo basadas en las teorías y prácticas sociopsicológicas de Kurt Lewin; herramientas cotidianas de trabajo para el desarrollo de los grupos. El tipo de liderazgo, sabía entonces, determina el trayecto y destino del grupo; los liderazgos pueden ser, desde esta visión: autoritario, democrático o laissez-faire. Se promovía acercarse al estilo democrático de liderazgo dentro de la práctica cotidiana docente.



Sobre la dinámica grupal, se manejaba como la expresión dinámica del conjunto de fuerzas internas y externas que actúan sobre un grupo, determinando su desempeño y desarrollo; las técnicas de dinámica grupal se constituían entonces como intervenciones específicas con las que pretendemos influir en el desarrollo del grupo hacia formas de participación y perfiles democráticos mediante, por ejemplo, el análisis y transformación de roles dentro del grupo.

Junto con el enfoque lúdico; las técnicas de dinámica grupal y el manejo de los estilos de liderazgo fueron para mi estrategia de trabajo básica en el entorno áulico o con los grupos de contextos vulnerables para generar cambios o solucionar problemas para mejorar la educación o la calidad de vida de los grupos. Siempre resultó importante utilizar el juego y las técnicas de dinámica grupal para sensibilizar y motivar al cambio social.

Tanto con los grupos comunitarios vulnerables como con los grupos escolares siempre se busca el cambio que modifique las condiciones y calidad de vida de los sujetos. Un cambio no siempre implica mejora y a veces; la mejora institucional no es necesariamente igual al significado de mejora de los sujetos involucrados.

Es por esto que, una propuesta de reforma, innovación, reestructuración o mejora educativa; después de haberse formulado y hacerse norma; tendrá aún que verse contrastada con la realidad de cada territorio y centro escolar; de cada cultura e identidad docente situadas en un espacio y tiempo determinado.

Tendrá, de manera necesaria, que pasar por un proceso de prueba y apropiación que se constituye en un proceso de transformación de la propuesta inicial; que no siempre implica mejora significativa de la realidad educativa que se pretende afectar.

Un cambio significativo, que solo el tiempo y las circunstancias revelará si fue mejora, debe implicar la modificación tanto de los resultados como de los procesos de una realidad determinada: “Por lo tanto, definimos cambio como: cualquier proceso que conlleva alteraciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas

como naturales; igualmente son cambios los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias y alteraciones en sí misma.” (Murillo, 2002, pág. 12)

Este mismo autor define mejora de la escuela como: “Un cambio planificado, coordinado y asumido por el centro educativo, que busca incrementar su calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro.” (Murillo, 2002, pág. 17)

Entonces; si las reformas pueden establecerse como una propuesta de cambio desde el sistema educativo nacional, generalmente orientado o prescrito por instancias internacionales y la mejora de la escuela depende prioritariamente de un compromiso y proceso de apropiación del colectivo docente; de acuerdo a sus saberes, circunstancias y contexto; resulta pertinente que la formación continua considere como propósito prioritario el desarrollo de acciones encaminadas al desarrollo en los colectivos docentes de sus capacidades de análisis y reflexión sobre su realidad con el propósito de transformarla; en beneficio del aprendizaje de todos sus alumnos.

Esto, es decir; para que mediante la construcción de prioridades y significados comunes sean capaces de plantear, implementar y probar cambios específicos a su práctica cotidiana y/o al funcionamiento escolar prevaleciente con la mira de mejorar los proceso y resultados educativos.

Sobre las características de las prioridades a trabajar por los colectivos que han presentado mejores resultados Murillo (2003) dice que son aquellas que:

1. Son pocas numéricamente
2. Son centrales para la misión de la escuela. Intentar hacer demasiado es contraproducente
3. Están relacionadas con los planes actuales de reforma
4. Están ligadas a los procesos de enseñanza aprendizaje, y
5. Llevan a resultados específicos para alumnos y docentes.

(Murillo, 2003 , pág. 8)

Estableciendo una relación entre estas directrices y la experiencia vivida de trabajo con grupos y comunidades rurales e indígenas en los que tuve la oportunidad de apoyar la construcción de proyectos de desarrollo comunitario, en los que, aun teniendo un horizonte de largo aliento con los grupos y comunidades; para avanzar en el camino de la autonomía de gestión y desarrollo comunitario siempre resultaba eficaz empezar:

1. Con pocos proyectos de inicio (uno a tres).
2. Que atendieran necesidades básicas de los participantes, de acuerdo a su propia identificación y priorización.
3. Que dichos proyectos se pudieran, en principio, resolver con los recursos existentes en el grupo o comunidad.
4. Que se establecieran vínculos con los programas y propuestas vigentes de políticas públicas de apoyo.
5. Acordes con los saberes, usos y costumbres de los participantes.
6. Con beneficios apreciables en el corto plazo; continuos y con posibilidades de incremento en el mediano y largo plazo.

Ambos listados soportan de manera adecuada la propuesta de intervención que se llevó a cabo en esta investigación. Para dicha propuesta se considera importante un proceso de asesoría y acompañamiento formativo tanto a los colectivos comunitarios docentes, como las figuras que ejercen un liderazgo reconocido en la vida cotidiana de los mismos.

Se debe recordar esto último; pues resulta vital la asesoría a líderes comunitarios, esto es especialmente relevante en los casos en los que el asesor o acompañante no domina la lengua del grupo al que pretende asesorar o acompañar. Lo anterior es cierto para grupos comunitarios y colectivos docentes pasados o actuales con los que he participado. Muchas de las dificultades iniciales y continuas se basan en la ausencia de un lenguaje común entre los que orientan y los orientados.

## 2.4 Investigación Acción

Se recupera en primera instancia el enfoque metodológico utilizado en las investigaciones realizadas durante mis estudios en la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco y las intervenciones para el desarrollo comunitario con poblaciones indígenas en mi práctica profesional, las cuales se desarrollaron desde la metodología participativa. Esta puede entenderse desde mi preparación y experiencia, como una indagación en el cual los sujetos directamente involucrados en una situación problemática, de manera colectiva participan activamente en varias o todas las fases del trayecto de solución por ellos mismos determinado. Desde este enfoque se parte de los saberes y prácticas de los participantes para comprender y transformar su realidad.

Esta transformación de la realidad involucra un proceso formativo donde se valora la identidad y cultura de los participantes para enfrentar junto con los otros una situación problemática específica considerada de manera colectiva como prioritaria. En este trayecto los participantes logran jugar alternativamente papeles de aprendiz o maestro; es decir, configuran con sus interacciones una red de apoyos sociales para el aprendizaje y transformación de su realidad social; que puede configurar, a lo largo del tiempo; su desarrollo como comunidad. Desde este tipo de propuestas; la participación social puede entenderse como: "una actividad organizada por parte de un grupo, con el objeto de expresar necesidades o demandas, de defender intereses comunes, de alcanzar determinados objetivos económicos, sociales o políticos, o influir de manera directa en los poderes públicos" (Stavenhagen, 1969, p. 3). Citado por (Shutter A. , 1983, pág. 26)

Como metodologías participativas me refiero, de acuerdo con mis experiencias profesionales y académicas, a la investigación-acción y a la investigación participativa; utilizadas con propósito de desarrollo comunitario en entornos rurales mediante la descripción, interpretación y transformación de su realidad en base a

procesos dialógicos y colaborativos que se constituyen dentro de estrategia de educación para adultos con el propósito de mejorar su calidad de vida utilizando sus propios recursos y los gestionados con instancias de los tres niveles de gobierno y organizaciones de la sociedad civil.

"La investigación no es solo un instrumento concebido y utilizado por expertos o funcionarios para averiguar en qué medida se revelan en una comunidad ciertas necesidades básicas ya definidas (en salud, nutrición, producción, vivienda, etc.) sino también un instrumento para suscitar la reflexión de la comunidad sobre su situación y sus problemas y para facilitar la expresión de sus sentimientos" (UNESCO/ UNICEF, 1976/1977, p. 11). Citado por (Shutter A. , 1983, pág. 95)

Sobre este párrafo recuerdo a una jornalera migrante, cortadora de café de la comunidad de Rosa Blanca, municipio de Jala, Nayarit que un día, mientras conversábamos me platicaba que , así como en la escuela sus hijos tenían a sus maestros que les enseñaban a leer y escribir; ellos nos tenían a los promotores comunitarios que también les enseñamos a leer, a escribir y a platicar con los otros; hacía referencia a que antes de que la comunidad participara en los grupos de desarrollo comunitario; cuando se encontraban en algún lugar, solo se daban los buenos días; incluso entre familiares no eran comunes las conversaciones más allá de los usos de cortesía. Pero desde que participaban en los procesos de investigación acción, siempre tenían de que platicar; recordando por ejemplo las vivencias durante las dinámicas y técnicas de investigación que involucran la construcción colectiva de maquetas, el uso de títeres, dibujos o juegos de roles para contar sobre sus aventuras de migrantes; o sobre los proyectos que estaban o pensaban desarrollar en su comunidad para vivir mejor.

“Asimismo, la investigación-acción en más de medio siglo de existencia, se ha enfocado básicamente en dos vertientes: una sociológica desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin, y Fals Borda, y otra específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba, L. Stenhouse y John Elliott.” (Oliva, 2015, pág. 16)

Mi práctica profesional en el marco de las metodologías participativas; como ya he explicado anteriormente está muy cercana a Kurt Lewin, Fals Borda y Paulo Freire.

Uno de los valores fundamentales de las metodologías participativas de indagación es el de dar voz a los que generalmente no la tienen. Abrir posibilidades de diálogo con un compañero, con la familia, con miembros de la comunidad o de otras comunidades; con autoridades de diferentes niveles de gobierno; con los patronos agrícolas; con los otros que nos oprimen, nos apoyan o a aquellos a quienes somos indiferentes; es también la oportunidad de abrir posibilidades de transformación y mejora.

Desde sus inicios, la investigación-acción se orientó más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo. Kurt Lewin, proponente de esta metodología, hacia finales de la década de los cuarenta expuso las tres fases, que han subsistido de alguna manera en los diversos modelos de investigación-acción, a saber: reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, e investigación acerca de la efectividad de estas acciones (Smith, 2001) Citado por (Restrepo, 2004, pág. 51)

De acuerdo con Shutter (1983):

Existen dos paradigmas, para entender y aplicar las relaciones entre teoría y práctica, que determinan los enfoques actuales de la investigación-acción; a) uno que se fundamenta en el estructural funcionalismo y, b) otro en el materialismo histórico. Por lo mismo, la investigación- acción puede apuntar tanto al mantenimiento de estructuras sociales dadas, como a la transformación radical de éstas, según los intereses de las clases sociales en juego y las coyunturas concretas del desarrollo histórico.” (pag.107)

Lo anterior para relatar que la aplicación de metodologías participativas casi siempre las he realizado desde programas institucionales (salvo las realizadas en los recesos universitarios en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco o durante el tiempo en que las oriente de manera individual) y por lo tanto han estado orientadas a mejorar la calidad de vida de los grupos sociales pero también para mantener las estructuras sociales establecidas (enfoque estructural-funcionalista): no obstante a esto, la participación social de las comunidades en las dinámicas de desarrollo grupal, los ciclos de indagación o la gestión institucional para proyectos comunes desarrollan y ponen en juego capacidades y destrezas para perseguir otros horizontes o alcanzar cambios más radicales y profundos.

Tanto en el trabajo comunitario, como en cualquier secuencia didáctica aplicada en el aula; solo estamos seguros; e la forma y circunstancias de inicio de este tipo de acciones, pues la complejidad involucrada en estos procesos impide conocer anticipadamente lo que en realidad sucederá durante la intervención.

El investigador en este contexto no determina los objetivos ni los temas (aunque sí los puede proponer) de la investigación...El problema, entonces, no reside en primer lugar en que el investigador represente o no los intereses de las estructuras de dominación, sino que consiste en lograr este proceso de investigación, toma de conciencia, organización y acción. Pero es siempre la comunidad la que decide el curso de las acciones a seguir. La opción del investigador se reduce entonces a solidarizarse o retirarse.” (Shutter A. , 1983, pág. 157)

Durante mi participación con grupos y comunidades de jornaleros agrícolas en sus zonas de origen, durante los trayectos de migración y zonas de trabajo y de acuerdo al proceso de formación en el que participé en el CREFAL; apoye procesos bajo la metodología de la planeación participativa que considera prioritario el que la comunidad participante aprecie beneficios concretos de su participación en el corto plazo en la mejora de partes específicas de su realidad, así como en su capacidad de resolver de manera autónoma problemáticas específicas.

En los procesos de intervención a desarrollar desde esta perspectiva es fundamental contemplar la participación de los grupos o comunidades implicados en todo el proceso de indagación en sus diferentes fases (Shutter A., 1983, págs. 148-149)

- Información de los objetivos de la investigación
- Definición de los temas y problemas a investigar.
- Recolección de los datos.
- Análisis.
- Interpretación del significado de la información.
- Formulación de las prioridades.
- Identificación de los recursos internos y externos a la comunidad.
- Programación de las acciones.
- Ejecución de las acciones
- Evaluación de las acciones.
- Planteamiento de nuevos requerimientos de información, formación y acción

Durante la intervención con la población jornalera agrícola migrante; y dada su característica de hablar lenguas originarias y bajo dominio de la lectoescritura en general, se recurría en primer lugar, auxiliados por representantes del grupo o comunidad; a la participación en las reuniones tradicionales de los grupos para informar sobre los objetivos institucionales de la investigación, posteriormente se identificaban personajes clave que hablaran español además de su lengua de origen y que pudieran registrar los informes pertinentes. Es relevante considerar, que, por ser poblaciones migrantes, acostumbradas por generaciones a trasladarse a diferentes estados de la República Mexicana, incluso a Estados Unidos o Canadá, la cantidad de personas que hablaban español era considerable; incluso se llegaban a identificar algunos que podían comunicarse en 4 lenguas; la originaria de su padre, la de su madre, español e inglés.

Para realizar el diagnóstico situacional, que implicaba la definición de los temas y problemas a investigar, la recolección de los datos el análisis, la interpretación del significado de la información y la clasificación de prioridades se utilizaban diversas



técnicas comunicativas de indagación; por ejemplo, teatro guiñol y socio dramas para la expresión y análisis de las condiciones de traslado migratorio y condiciones de vida en los lugares de destino (albergues, barracas, campamentos, terrenos baldíos).

En el caso de sus pueblos de origen se utilizaba una técnica que llamábamos “Como quisiera que fuera mi pueblo” y que consistía inicialmente en que los diferentes grupos de una comunidad (que llamábamos grupos de operación o participación) realizaban una maqueta de su pueblo con materiales regionales imaginando que se subían a un cerro muy alto para ver cómo estaba su pueblo actualmente; para después de un diálogo o debate modificar la maqueta imaginando ¿Cómo quisieran que fuera su pueblo?; lo mismo se hacía para las condiciones de vida en las localidades de trabajo o destino y, de ser posible para las condiciones de migración.

Si en una comunidad de origen o destino se conformaban varios grupos de operación o participación, de acuerdo con sus características culturales o conformación laboral; entonces los diferentes grupos compartían sus maquetas y conclusiones para la definición de prioridades.

Sobre la problemática identificada y clasificada en diferentes formas como para resolución en el corto, mediano o largo plazo y con recursos que tenemos o que tenemos conseguir se formaban comisiones de investigación sobre acciones que ya se hubieran realizado para enfrentar la problemática, identificar personas clave que pudieran apoyar en el planteamiento de acciones o alternativas de solución. Estas comisiones presentaban sus propuestas en asamblea de grupo, grupos o comunidad y se programaban acciones de implementación y evaluación.

De esta manera un grupo, grupos o comunidad podrían estar desarrollando progresivamente varios proyectos con diversos grados de complejidad, pero siempre con propuestas de respuesta rápida y efectiva para promover la motivación gracias a las respuestas y beneficios obtenidos de manera pronta y permanente.

Uno de estos proyectos motivadores que se desarrollaron de manera generalizada con un impacto inmediato fue la organización de grupos de adquisición y consumo de

básicos, proyecto con el que se logró que las familias participantes llegaran a las comunidades de trabajo con despensa suficiente; evitando tuvieran que pedir fiado a altos costos a las tiendas locales; generalmente los dueños eran los mismos patrones o sus familiares ocasionando que si bien durante la temporada de trabajo comieran mejor que en su lugar de origen, regresaran casi sin dinero a la “vuelta de la aventura” que así decían cuando regresaban o “ir a la aventura” cuando emigraban.

Este proyecto se desarrolló por primera vez en la Meseta de Juanacatlán integrando a 5 comunidades de la sierra nayarita, para su instrumentación las comunidades consiguieron un crédito inicial de quince mil pesos con una tienda mayorista así como el apoyo de 2 camionetas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), pero sobre todo el acompañamiento cercano y permanente de varios promotores comunitarios de la SEDESOL; uno por cada una de las 5 comunidades participantes que acuden año con año al corte de café y que culminó en la conformación de una cooperativa de abasto regional me convenció, desde entonces que, además de la participación comprometida de los participantes para la solución de un problema que para ellos es importante; es necesario también un proceso de asesoría constante hasta que el proyecto logre operar de manera óptima y sobre todo autónoma.

Recuerdo que ni el que escribe, ni los promotores comunitarios participantes habíamos realizado anteriormente un proyecto de las características mencionadas y por lo tanto no éramos especialistas en proyectos de organización para el consumo; la asesoría y el acompañamiento muchas veces está más bien orientada a los procesos generales de solución de problemas o elaboración de proyectos que a las especificidades técnicas del proyecto; para lo cual debe confiarse en los saberes de los participantes comunitarios y, de ser necesario, establecerse la vinculación específica para resolver los saberes técnicos o recursos adecuados al proyecto, que no se encuentren en la comunidad.

El no sentirse dependientes de sus patrones para la alimentación en tanto les pagaban y para lo cual tardaban más o menos 15 días les permitió un recién encontrado

empoderamiento que llevó a otros cambios importante para mejorar sus condiciones y calidad de vida durante el corte del café.

En otros casos, para proyectos más grandes que necesitaban recursos externos, se apoyaba a los grupos de operación mediante la asesoría sobre los lineamientos y reglas de operación de los diversos programas que pudieran aportar los recursos necesarios, en esta situación se llegó a dar asesoría efectiva sobre 74 programas de los tres niveles de Gobierno. Recuerdo una ocasión en el estado de Morelos representantes de 8 poblaciones de la zona alta presentaron en un solo espacio sus respectivas maquetas y proyectos correctamente requisitados a representantes de 10 secretarías y, recuerdo también que el delegado de la SEDESOL, en ese entonces mi autoridad inmediata me pregunto “Y entonces, qué vamos a hacer nosotros”

Lo anterior solo para subrayar: participación y construcción desde abajo, empoderamiento y autonomía progresiva desde el principio; asesoría y acompañamiento cercano, permanente e indirectamente proporcional a la autonomía de los participantes para fortalecer los saberes y apoyar la gestión de recursos externos, ¿será esto también válido para la formación continua de los docentes, la mejora escolar y el desarrollo de comunidades de aprendizaje?

Algunos de los recursos mencionados, incluyendo las maquetas y los títeres los he utilizado durante mi trabajo frente a grupo en preescolar y educación especial para caracterizar entornos escolares y comunitarios, identificar situaciones problemáticas e implementar alternativas de solución con alumnos, familias y docentes con los que he compartido espacios y vivencias.

También, en ocasiones los he utilizado como recurso didáctico en varios de los cursos que he facilitado desde centros de maestros. Conceptos como aprendizaje situado y comunidades de práctica, que pueden identificarse en la investigación acción, resultan significativos para el desarrollo de la base metodológica sobre la que se apoya la presente construcción; con la idea básica de que para construir una cultura del aprendizaje se debe al mismo tiempo construir una cultura de la indagación.

En el ámbito de la capacitación docente la propuesta de la enseñanza como investigación se constituye en una modalidad de formación que integra la docencia y la investigación en las aulas, de forma que ésta y el autodesarrollo profesional son procesos interrelacionados. La profesión docente requiere desarrollar constantemente nuevos conocimientos en relación con los cambios continuos que tienen lugar en la sociedad; de ahí que la acción investigadora de los docentes se constituya en su elemento profesionalizador. (Latorre, 2007, pág. 18)

Este mismo autor señala que "...Para nosotros la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión." (pág. 24)

La transformación de la práctica docentes como resultado de una estrategia de formación profesionalizante y para mejorar la calidad de la educación mediante el ejercicio de la investigación acción es una acción posible solo desde los docentes implicados en una realidad educativa concreta de la cual son participantes de manera cotidiana.

Sí es dable investigar sobre la propia práctica pedagógica, bien sea sobre la enseñanza o bien sobre la formación, porque sobre estos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano los datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospección, la introspección y la observación de participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teorías guías e intervenciones pedagógicas que permitan resignificar y transformar prácticas no exitosas. (Restrepo B. , 2002, pág. 8)

De acuerdo con los tipos de investigación-acción señalados por Latorre (2007) se puntualiza que se abordará a investigación-acción desde la modalidad práctica que abarca a su vez la técnica; al ubicar la dirección de la propuesta de intervención en

mejorar las prácticas educativas, mediante la participación de los colectivos docentes en un proceso con objetivos, metodología y técnicas previamente establecidos.

El nivel de modalidad práctica se alcanza, en este caso cuando se confiere un protagonismo activo con un nivel de autonomía significativo de los participantes al identificar y priorizar los aspectos pedagógicos a tratar dentro de los grupos de aprendizaje dialógico.

De manera específica; en base a las reflexiones y acciones realizadas durante los círculos de estudio desarrollados recientemente en el Centro de Maestros Carmen G. Basurto, a la necesidad de dar asistencia pedagógica a los directivos durante el proceso de evaluación, a las estrategias compartidas con los supervisores y directores participantes y los resultados del cuestionario sobre características de las acciones formativas en esta investigación se trató de:

Generar acciones de asistencia pedagógica a los directores y supervisores participantes que les posibiliten establecer ciclos colaborativos de indagación con la participación de los colectivos a su cargo (Docentes, alumnos, familiares de los alumnos) operados a través de la práctica reflexiva sobre aspectos específicos y situados de la práctica docente.

## 2.5 Ciclos de indagación

La asesoría se desarrolló entonces, de acuerdo con las características establecidas en los lineamientos del (SEP SATE, 2017) y para su implementación se definió con los colectivos docentes su práctica reflexiva de acuerdo con el modelo de investigación acción educativa establecido por Whitehead (1989), y que abarca las siguientes fases en forma de una espiral continua:

- Fases del ciclo de indagación
- Sentir o experimentar un problema.
- Imaginar la solución de un problema.

- Poner en práctica la solución imaginada.
- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.
- Modificar la práctica a la luz de los resultados obtenidos.

Whitehead plantea una estrategia global de teorización que implica un diálogo entre teoría y práctica, y una reformulación continua de ambas. Este proceso de teorización, donde teoría y práctica están en continua retroalimentación, es el fundamento de la práctica creativa. En este proceso, la práctica educativa es considerada como punto de partida, como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, finalmente, como objeto de transformación. Whitehead (1995) citado por (Latorre, 2007, pág. 16)

## CAPÍTULO 3 DESARROLLO DE LA ASESORÍA

### 3.1 Servicios Técnicos de Asistencia Escolar

Para soportar normativamente la intervención se estableció con los directivos participantes que sus proyectos, así como el acompañamiento y asesoría brindados a los colectivos se fundamentara en los Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela en la educación básica; en cuyos considerandos explica:

Que conforme al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Objetivo 3.1, Estrategia 3.1.1., dentro de las líneas de acción se contempla que se deberá constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas, así como mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes.

Que la Secretaría de Educación Pública ha establecido la estrategia 'La Escuela al Centro', como una prioridad de la política educativa. Esta estrategia implica, entre otros aspectos, un cambio en la organización de los planteles educativos, el liderazgo eficiente de los directivos, el trabajo colegiado entre docentes y el apoyo técnico pedagógico de los supervisores para la mejora de la calidad educativa, con una perspectiva de inclusión y equidad. (SEP SATE, 2017, págs. 6-7)

En el capítulo IV del SATE 2017 se define la Asesoría al personal docente, técnico docente y directivo como:

...un proceso formativo y de fomento de habilidades que desarrolla la supervisión de zona escolar para la mejora de las prácticas

docentes y directivas. La asesoría tiene el propósito de lograr que el personal docente, técnico docente y directivo sea capaz de impulsar de forma autónoma procesos de mejora en sus prácticas educativas, atendiendo situaciones o necesidades que incidan directamente en los aprendizajes de los alumnos del plantel y en la prestación de un servicio educativo de calidad....La asesoría se proporcionará, principalmente, en los planteles escolares e implicará, la observación y el análisis colectivo de las prácticas educativas, así como la colaboración, el diálogo pedagógico, la construcción conjunta de propuestas y la participación del personal. (pág. 37)

Fases de la Asesoría al personal docente, técnico docente y directivo de acuerdo al SATE 2017 donde se observa una concordancia significativa con los ciclos de indagación:

- I. Definición de la asesoría
- II. Búsqueda y construcción conjunta de propuestas de mejora,
- III. Puesta en práctica de las propuestas de mejora diseñadas
- IV. Valoración de las propuestas de mejora
- V. Establecimiento de acuerdos para el seguimiento y fortalecimiento de las mejoras emprendidas.

De acuerdo con este mismo documento la asesoría implica definir en colectivo objetivos y metas, compromisos de cada participante, actividades a desarrollar, y aspectos donde se desea incorporar mejoras en las prácticas docentes; cuidando que sean:

1. Significativas y se aprecien de manera directa en los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.
2. Prioritarias y posibles de incorporar en las prácticas docentes, dadas las características del Colectivo, sus habilidades, saberes, cultura y condiciones.



3. Partan de dificultades advertidas o problemas expresados por el Colectivo Docente.

Se señalan además elementos específicos sobre los cuales abordar los cambios y mejoras en la práctica docente:

Elementos de la práctica docente considerados para incorporar mejoras:

- La generación de ambientes de aprendizaje para la inclusión,
- La participación y atención a la diversidad,
- La organización del grupo de alumnos,
- El uso y la diversificación de los materiales y recursos educativos,
- El uso del tiempo y los espacios escolares,
- El tipo de actividades didácticas implementadas o
- Las formas de evaluación de los aprendizajes.

### 3.2 Ubicación y circunstancias.

La investigación se concreta en el relato y reflexión sobre algunas experiencias vividas durante el acompañamiento y asesoría pedagógica a cuatro supervisores y nueve directores de educación básica (primaria y preescolar); así como en pequeños relatos de dos de las supervisoras que participaron en ese proceso durante la ejecución de la segunda etapa de su proceso de evaluación del desempeño.

Mi intervención se orientó básicamente a desarrollar un proceso de asistencia técnica para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos involucrados en procesos colaborativos de planeación, implementación, seguimiento y evaluación con sus colectivos docentes para la modificación de aspectos específicos de su práctica docente cotidiana. En estos procesos colaborativos se utilizó la metodología de los ciclos de la indagación dentro del enfoque de la investigación acción educativa.

El desarrollo de la asistencia pedagógica a Supervisores y directores se estableció durante la segunda etapa de la evaluación del desempeño de supervisores y directores (03 de septiembre al 26 de octubre de 2018) al identificarse como tiempo y espacio propicios para promover la planeación y puesta en práctica de un proyecto de acompañamiento y asesoría a partir un enfoque de investigación acción educativa mediante el desarrollo de ciclos de indagación para la transformación progresiva de la práctica docente.

La intervención abarcó sesiones de asesoría durante 7 sábados en un horario de 10:00 a 15:00 horas en el Centro de Maestros Carmen G. Basurto (en adelante CGB); incluyendo además apoyos puntuales en reuniones entre semana en el Centro de Maestros Carmen G. Basurto a solicitud de los participantes para resolver situaciones específicas que se iban generando durante el proceso.

Cuando los directivos lo consideraron necesario y a invitación expresa de los mismos, acudí a realizar diálogos con los colectivos durante los Consejos Técnicos de Zona con directores escolares de la zona (en 3 CTZ) o Consejos Técnicos Escolares (en 5 CTE) con los colectivos docentes durante dicho periodo.

Durante este mismo período se brindó también asesoría a 38 docentes de preescolar, primaria y secundaria durante su evaluación del desempeño para la elaboración de su proyecto de enseñanza. En este caso también se brindó una charla informativa sobre las características de la evaluación del desempeño en general y sobre la segunda etapa en particular (proyecto de enseñanza).

Posterior a esto se orientó a los docentes para integrarse en equipos de 3 o 4 personas de acuerdo con nivel, grado asignatura y aprendizaje esperado seleccionado; integrándose entonces grupos de indagación para resolver esta etapa de la evaluación de manera colaborativa; estableciendo un proceso de planeación y seguimiento entre pares.

La asesoría brindada versó principalmente sobre el diagnóstico situacional de acuerdo con el aprendizaje esperado seleccionado, orientaciones sobre el enfoque didáctico;

aprendizaje basado en solución de problemas para matemáticas y prácticas sociales del lenguaje en español; así como orientaciones para la construcción de situaciones didácticas. Pero esto es parte de otro relato, comentado aquí porque refuerza una de las premisas principales de la propuesta en el sentido de que los docentes y directivos pueden solucionar muchas de las situaciones problemáticas que se les presentan en su contexto profesional dialogando y aprendiendo unos con otros.

En el caso concreto de la experiencia con los directivos; se dialogó y ubicó a los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como el espacio propicio para el desarrollo del trabajo de formación colaborativa para la transformación de los saberes y prácticas pedagógicas cotidianas mediante la operación de ciclos de indagación continua.

Ya que acuerdo con la fracción decimotercera del tercer capítulo de sus lineamientos el CTE tiene como propósitos:

- Revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes del alumnado e identificar los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados en el marco del Sistema Básico de Mejora y en el ejercicio de su autonomía de gestión, con base en los registros y productos de las sesiones del CTE.
- Tomar decisiones informadas, pertinentes y oportunas, para la mejora del aprendizaje de todas y todos sus alumnos.
- Establecer acciones, compromisos y responsabilidades de manera colegiada para atender las prioridades educativas de la escuela con la participación de la Comunidad Escolar.
- Fomentar el desarrollo profesional del personal docente y directivo de la escuela en función de las prioridades educativas. (SEP, 2017, pág. 4)

En este mismo documento; al definir acompañamiento señala que:

Es la acción que realiza el supervisor de manera sistemática y permanente, de estar a un lado de los directores de la escuela y docentes para identificar problemáticas y necesidades

educativas, lo que implica asistir a la escuela y al aula para obtener información en torno a los aprendizajes del alumnado con el fin de orientar la toma y ejecución de decisiones que contribuyan a la mejora de la práctica docente y el funcionamiento de la escuela, a través de un diálogo profesional. (pag.2)

Para el caso de los directores, en la fracción octava del segundo capítulo; se señalan entre sus funciones:

- Crear confianza y empatía para que sus integrantes expresen abiertamente sus ideas, experiencias, problemas y logros en la escuela.
- Promover la reflexión acerca de las problemáticas educativas que enfrenta la escuela y una actitud autocrítica que favorezca la búsqueda de soluciones.
- Incidir favorablemente para construir y consensuar prácticas educativas, acuerdos y compromisos entre los integrantes del CTE. (pag.3)

Desde esta perspectiva se identifica a los supervisores de zona y directores escolares como las figuras educativas que en sus funciones tienen asignadas acciones específicas para el desarrollo de acompañamiento y asesoría a los colectivos escolares para la mejora de la práctica escolar, así como de la organización y funcionamiento de la escuela. Sobre este mismo punto es necesario resaltar que en el cuestionario aplicado a docentes, estos reconocen a los supervisores y directores como agentes reconocidos de formación continua por los docentes.

Esto fundamenta que en esta investigación se propuso y llevó a cabo, desde el Centro de Maestros Carmen G. Basurto (CGB), la asesoría a los supervisores participantes, que a su vez dieron asesoría y acompañamiento a uno o varios directores de su zona escolar, para que cada director a su vez diera asesoría y acompañamiento al colectivo del centro escolar a su cargo para que los docentes colaboren unos con otros en el cambio y transformación de su práctica cotidiana. Esta misma orientación se brindó a partir de los directores escolares participantes.

En otras palabras; las acciones de asesoría que se llevaron a cabo en esta investigación procuraron generar influencia educativa distribuida, entendida como la mediación orientada a la mejora de los procesos de significación que, construidos interactivamente por el supervisor, director y colectivos docentes durante su quehacer profesional, incluidos los atribuidos socioculturalmente al currículo y la práctica escolar.

El concepto de influencia educativa distribuida (IED), por su parte, refleja la idea de que en las situaciones de aprendizaje colaborativo el ejercicio de la IE se distribuye entre todos los participantes, ya que todos pueden y deben contribuir con sus actuaciones a conseguir una colaboración eficaz que promueva los procesos comunicativos, sociales y cognitivos implicados en el aprendizaje (Coll & Engel, 2018, pág. 1).

A partir de la interrelación entre los ciclos de indagación y las fases de la asesoría técnica pedagógica aplicada en los proyectos de acompañamiento y gestión escolar desarrollados por los supervisores y directores participantes es como se buscó ejercer influencia educativa durante la presente intervención, mediante en el desarrollo de acciones formativas orientadas por directivos escolares y colectivos docentes a través de su participación como orientadores de procesos pedagógicos colaborativos.

En la siguiente tabla se aprecia la interrelación identificada entre los ciclos de indagación de Whitehead y las fases de la asesoría de acuerdo a los lineamientos del SATE 2017, así como la descripción general de las fases de los proyectos de acompañamiento o gestión escolar que los supervisores y directivos realizaron con sus colectivos.

Cuadro 7. Relación Ciclos de Indagación -Asesoría – Fases del proyecto

Ciclos de indagación. Whitehead (1989)	Fases de la Asesoría. Lineamientos SATE (2017)	Fases del proyecto de acompañamiento o de gestión escolar que los supervisores y directivos realizaron con sus colectivos.
--	--	--

Sentir o experimentar un problema	Definición de la asesoría	Mediante una reflexión sobre su práctica actual en base a secuencias didácticas o relatos de intervenciones recientes; definir con sus colectivos el aspecto o aspectos donde se desea incorporar mejoras en el hacer cotidiano. ¿Qué aspecto de nuestra práctica profesional nos gustaría mejorar?
Imaginar la solución de un problema	Búsqueda y construcción conjunta de propuestas de mejora.	El análisis, la discusión y la creación de posibles acciones de mejora, que potencialicen y enriquezcan la práctica y los saberes asociados a la misma.  La elaboración de las propuestas de mejora que consideren la organización del grupo, actividades didácticas, materiales educativos e instrumentos de evaluación.
Poner en práctica la solución imaginada.	Puesta en práctica de las propuestas de mejora diseñadas.	Implementación de la propuesta.  La generación de observaciones entre pares.  La toma de notas y recopilación de insumos sobre la experiencia.  El fomento del diálogo pedagógico fundamentado.
Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.	Valoración de las acciones de mejora.	El análisis individual y colectivo de los resultados obtenidos y los retos enfrentados, en términos de la mejora de las prácticas docentes y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos.
Modificar la práctica a la luz de los resultados obtenidos	Acuerdos para el seguimiento y fortalecimiento de las mejoras emprendidas.	Redefinir o dar continuidad con sus colectivos a los objetivos, metas, acciones, compromisos de cada participante, actividades a desarrollar, y aspectos a mejorar en las prácticas docentes.  Elaboración de planeación conjunta de acuerdo con cambios acordados.

Elaboración propia en base a fases de ciclos de indagación y asesoría pedagógica

### 3.3 Sensibilización inicial

Se realizó la sensibilización con los directivos participantes, para ello se compartió en primer lugar el resultado del cuestionario de percepción docente sobre características de las acciones formativas con la finalidad de que los resultados fueran tomados en

cuenta para soportar, desde el punto de vista de los docentes el significado de la participación de los directivos escolares, los Consejos Técnicos Escolares y las estrategias activas en los procesos de formación continua.

Durante la primera sesión con los participantes se examinaron las características; etapas y momentos de la evaluación del desempeño 2018 – 2019 en base a una presentación elaborada por la Dirección de Actualización y Centros de Maestros; también se revisaron los Lineamientos Generales del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SEP SATE, 2017), específicamente el título tercero denominado “ámbitos de intervención y servicios” así como las características y etapas de la investigación acción, los ciclos de indagación y las comunidades de aprendizaje utilizando presentaciones y materiales elaboradas durante los talleres impartidos de gestión escolar y la asesoría brindada a directores y supervisores de zonas escolares en Iztapalapa durante la evaluación del desempeño 2017 – 2018.

Para poder establecer con precisión las características de los proyectos a desarrollar fue importante analizar con los participantes en el significado institucional de asesoría; en la cual directores y supervisores son protagonistas:

La asesoría tiene el propósito de lograr que el personal docente, técnico docente y directivo sea capaz de impulsar de forma autónoma procesos de mejora en sus prácticas educativas, atendiendo situaciones o necesidades que inciden directamente en los aprendizajes de los alumnos del plantel y en la prestación de un servicio educativo de calidad. (SEP SATE, 2017, pág. 37)

Analizando posteriormente algunas características importantes de la asesoría como el diálogo y el análisis de la práctica docente:

La asesoría que se brindará a los directores escolares tomará como contenido las prácticas de gestión escolar y el liderazgo de los directivos en las escuelas, así como otros elementos relacionados

con la autonomía de gestión, e implicará la observación, el diálogo fundamentado y el análisis de dichas prácticas. (SEP SATE, 2017, pág. 40)

Este último párrafo sirvió para explicar e identificar ante los participantes mi papel particular en este proyecto, así como la importancia de generar procesos colaborativos como estrategia para fortalecer su liderazgo académico con los colectivos a su cargo.

Se planteó y acordó con los directivos; para dar cumplimiento a la segunda etapa de su evaluación del desempeño institucional: la estrategia y meta común de completar con colectivos docentes a su cargo, un ciclo de indagación; incluyendo la definición de la primera fase del segundo ciclo.

### 3.4 Sentir o experimentar un problema.

En donde cada uno de los participantes realizó la definición de la asesoría a desarrollar con los colectivos a su cargo.

Mediante una reflexión sobre su práctica actual en base a secuencias didácticas o relatos de intervenciones recientes; definir con sus colectivos el aspecto o aspectos donde se desea incorporar mejoras en el hacer cotidiano. ¿Qué aspecto de nuestra práctica profesional nos gustaría mejorar?

*En colectivo se analizó la medida en que el Jardín de Niños está cumpliendo con las cuatro prioridades Nacionales, durante este se denota que en lo referente a la mejora de los aprendizajes los alumnos presentan deficiencias en pensamiento matemático y ciencias, ya que no son capaces de resolver problemas... Supervisora Participante 1 (SP1).*

*En cuanto al contexto educativo, en ocasiones no participan de manera equilibrada las docentes en la toma de decisiones, en CTE siempre son las mismas las que aportan ideas y estrategias, por lo que la*



*implementación de observación entre maestras brindara una posibilidad de compartir experiencias e implementar un diálogo profesional de manera equilibrada al participar todas en el intercambio de lo observado. Lo anterior brindará la posibilidad de que el colectivo docente también ponga en marcha su pensamiento crítico reflexivo.” Supervisora Participante 2 (SP2).*

Durante la segunda sesión los 13 participantes, llevaron a cabo, como primera tarea, un diálogo en parejas sobre las situaciones problemáticas, prioridades, objetivos, metas y acciones contenidas en su ruta de mejora, elaborada durante la fase intensiva de los Consejos Técnicos Escolares; utilizando este documento como apoyo para su relato y dando prioridad a las acciones que se estuvieran desarrollando en ese periodo en los centros escolares.

Una segunda tarea fue dialogar sobre este mismo tema, pero ahora en equipos de cuatro con cambio de rol; es decir, el integrante “a” de la primera pareja compartía el relato de “b” a los integrantes de la segunda pareja (“c” y “d”); después de esto el integrante “b” de la primera pareja compartía el relato de “a” a los integrantes de la segunda pareja. “c” y “d” hacían posteriormente lo propio para generar aumento de los niveles de comprensión y empatía con los otros.

En la tercera parte de esta actividad los tres equipos (2 de cuatro y uno de 5 integrantes) compartieron su experiencia y aspectos relevantes o comunes encontrados. El grupo de participantes decidió llevar a cabo una recomposición de equipos de acuerdo con los centros de interés o situaciones problemáticas comunes integrando 3 equipos cada uno con una temática común; con el propósito de apoyarse unos a otros desde sus respectivos saberes.

En este sentido, y de acuerdo con las prioridades establecidas por los colectivos docentes en los centros escolares:

Dos supervisores y dos directores acordaron desarrollar su acompañamiento o proyecto de gestión escolar con el propósito de implementar con sus colectivos un “Proyecto de Autonomía Curricular”; específicamente el club de “Pequeñas Aventureras” como estrategia para estimular el pensamiento crítico en alumnos de preescolar. Dos de estas participantes son supervisora y directora de la misma zona escolar.

Una supervisora y 4 directoras de diferentes zonas escolares acordaron desarrollar su acompañamiento o proyecto de gestión escolar con el propósito de definir, implementar y evaluar de manera colaborativa modificaciones a la práctica docente con sus colectivos en el campo de pensamiento matemático.

Una supervisora y tres directoras de diferentes zonas escolares acordaron desarrollar su acompañamiento o proyecto de gestión escolar con el propósito de definir, implementar y evaluar de manera colaborativa, modificaciones a la práctica docente con sus colectivos, en el campo de lenguaje y comunicación.

Es decir, se conformaron de esta manera 3 grupos de aprendizaje entre directivos para dar solución a una situación problemática o centro de interés común.

Se generaron en este punto los acuerdos iniciales para el trabajo en equipo y el apoyo mutuo entre los integrantes de cada grupo y los tiempos y espacios de reunión adicionales con el asesor de centros de Maestros.

En el siguiente cuadro se muestran la situación de interés común, el ámbito y los elementos de cambios considerados por los participantes.

Cuadro 8. Situación de interés común, ámbito y elemento de cambio o modificación

<b>Participante</b>	<b>Situación de interés común</b>	<b>Ámbito</b>	<b>Elementos de cambio o modificación</b>
Supervisora Preescolar 1 (SP1)	Implementación de proyectos	Práctica Docente	La generación de ambientes de aprendizaje para la inclusión, la organización del grupo de

	autonomía curricular.  Pensamiento matemático		alumnos y el tipo de actividades didácticas implementadas
Supervisora Preescolar 2 (SP2)	Implementación de proyectos de autonomía curricular.  Pensamiento matemático	Práctica Docente	La generación de ambientes de aprendizaje para la inclusión, la organización del grupo de alumnos y el tipo de actividades didácticas implementadas
Supervisora Primaria 1	Bajo desempeño en pensamiento matemático	Práctica Docente	Uso y la diversificación de los materiales y recursos educativos.  Organización del grupo de alumnos
Supervisora Primaria 2	Bajo desempeño en Lenguaje y comunicación.	Práctica Docente	Tipo de actividades didácticas implementadas. El uso del tiempo y los espacios escolares
Director Preescolar 1	Implementación de proyectos de autonomía curricular.  Pensamiento matemático	Práctica Docente	La generación de ambientes de aprendizaje para la inclusión, la organización del grupo de alumnos y el tipo de actividades didácticas implementadas
Director Preescolar 2	Implementación de proyectos de autonomía curricular.  Pensamiento matemático	Práctica Docente	La generación de ambientes de aprendizaje para la inclusión, la organización del grupo de alumnos y el tipo de actividades didácticas implementadas
Director Preescolar 3	Bajo desempeño en Lenguaje y comunicación.	Práctica Docente	La organización del grupo de alumnos; el tipo de actividades didácticas implementadas, el uso del tiempo y los espacios escolares
Director Preescolar 4	Bajo desempeño en Lenguaje y comunicación.	Práctica Docente	Tipo de actividades didácticas implementadas. El uso del tiempo y los espacios escolares

Director Primaria 1	Bajo desempeño en Lenguaje y comunicación.	Práctica Docente	La organización del grupo de alumnos; el tipo de actividades didácticas implementadas, el uso del tiempo y los espacios escolares
Director Primaria 2	Bajo desempeño en Pensamiento Matemático.	Práctica Docente	Uso y la diversificación de los materiales y recursos educativos. Organización del grupo de alumnos Organización del grupo de alumnos
Director Primaria 3	Bajo desempeño en pensamiento matemático.	Práctica Docente	Uso y la diversificación de los materiales y recursos educativos
Director Primaria 4	Bajo desempeño en pensamiento matemático	Práctica Docente	Uso y la diversificación de los materiales y recursos educativos. Organización del grupo de alumnos.
Director Primaria 5	Bajo desempeño en pensamiento matemático	Práctica Docente	Uso y la diversificación de los materiales y recursos educativos. Organización del grupo de alumnos.

Independientemente de la temática seleccionada, las supervisoras y directores acordaron como elemento prioritario favorecer el diálogo pedagógico fundamentado en los CTE y reuniones de planeación o reflexión sobre las intervenciones, soportado en la observación entre pares y mediante la colaboración horizontal para superar problemáticas comunes.

*...ya que en el diagnóstico del plantel seleccionado, se determinó que en los CTE en ocasiones falta tomar decisiones de manera colaborativa, siendo siempre las mismas docentes las que proponen alternativas y soluciones, la implementación de la observación entre docentes, se realizará de manera sistemática y organizada mediante una calendarización, para lograr un intercambio a través de un diálogo pedagógico y colaboración horizontal entre dos o más docentes que les*

*permita superar problemáticas comunes en unión de los objetivos de la Ruta de mejora escolar (RME).” (SP2)*

Para ir estructurando sus proyectos revisaron y adecuaron una hoja de apoyo, elaborada en formato de Excel, para la definición del proyecto del supervisor o del director, según el caso, elaborada colaborativamente por directores y supervisores del tercer grupo de evaluación del desempeño de la alcaldía de Iztapalapa a los cuales había brindado también acompañamiento durante el ciclo escolar 2017- 2018 cuando me desempeñaba como coordinador general del centro de Maestros Benito Solís Luna. Para el tercer sábado, la tarea consistió en avanzar en la revisión, adecuación y llenado de dicha hoja.

*En el plan de asesoría y acompañamiento se tomaron en cuenta los siete ámbitos de gestión; aula, entre maestros, en la escuela, con padres de familia, asesoría técnica, contexto y para medir los avances. Asesorando al Directivo y docentes, analizando los resultados del diagnóstico a partir de la Evaluación institucional de Logro Educativo, permitiendo la implementación del Ámbito Autonomía Curricular. Ampliando la formación académica en el Campo de Formación Exploración y comprensión del Mundo Natural y Social. (SP2)*

Se solicitó a los participantes que entre el segundo y el tercer sábado realizarán con sus colectivos una dinámica de aprendizaje dialógico similar a la realizada por ellos mismos en el CGB durante la segunda sesión, utilizando como instrumento de análisis secuencias didácticas recientemente aplicadas por sus docentes y una valoración individual de las mismas, de acuerdo al campo seleccionado para su proyecto. En el caso de los proyectos de autonomía curricular, uno de los directivos participantes decidió, de manera consensuada con el colectivo escolar utilizar como instrumento de análisis un relato individual de los docentes sobre ventajas y desventajas de la aplicación del proyecto de pequeñas aventureras en su centro escolar, así como una lista de recomendaciones para su implementación.

Lo anterior con la finalidad de analizar entre pares su práctica y continuar con la definición de su proyecto de intervención, identificar situaciones problemáticas comunes y definir los elementos de la práctica docente donde se incorporarán modificaciones. Para el caso de los proyectos de autonomía curricular; también para poder decidir las formas operativas del mismo en su centro escolar.

Los elementos de modificación a considerar fueron los especificados para el proceso de asesoría (SEP SATE, 2017, pág. 38):

1. La generación de ambientes de aprendizaje para la inclusión,
2. La participación y atención a la diversidad,
3. La organización del grupo de alumnos,
4. El uso y la diversificación de los materiales y recursos educativos,
5. El uso del tiempo y los espacios escolares,
6. El tipo de actividades didácticas implementadas o
7. Las formas de evaluación de los aprendizajes.

### 3.5 Imaginar la solución de un problema

Donde los participantes llevan a cabo con los colectivos a su cargo la búsqueda y construcción conjunta de una propuesta de mejora.

El análisis, la discusión y la creación de posibles acciones de mejora, que potencialicen y enriquezcan la práctica y los saberes asociados a la misma. La elaboración de las propuestas de mejora que consideren la organización del grupo, actividades didácticas, materiales educativos e instrumentos de evaluación.

Entre la tercera y quinta sesión, trabajando preferentemente en los tres grupos de aprendizaje, se fueron compartiendo los avances en el llenado de la hoja de apoyo por parte de supervisores y directores así como comentando y reflexionando sobre el trabajo de los colectivos en la definición de situaciones problemáticas comunes y

elementos de la práctica docente susceptibles de modificación; pasando, de manera progresiva al apoyo organizativo y pedagógico de los colectivos en la identificación y priorización y selección de alternativas de mejora (Lenguaje y pensamiento matemático) o estrategias de implementación (Proyecto de autonomía).

*La puesta en marcha del proyecto pequeñas aventureras trajo consigo inicialmente incertidumbre en el cuerpo docente, ya que invitaba a un cambio de paradigmas, donde las planas serían relegadas por la búsqueda de un pensamiento crítico basado en la experimentación y búsqueda. (SP1)*

*...se acordó con el Directivo y equipo docente que será necesario apoyar y brindar seguimiento al componente de autonomía curricular, relacionado a la mejora de los aprendizajes del Campo de Formación Exploración y Comprensión del mundo natural y social, esto a través de la implementación del club de "Pequeñas Aventureras" en el que se favorece y fortalece el pensamiento crítico reflexivo y la solución de problemas. Dialoguen y razonen para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades por equipo. (SP2)*

Los participantes, de acuerdo a la información revisada sobre el proceso de asesoría acordaron orientar a sus colectivos para que incluyeran en sus planeaciones e intervenciones con sus grupos escolares modificaciones significativas y observables en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula; dando preferencia, pero no necesariamente, a modificaciones independientes del grado escolar que atendieran los docentes, para facilitar la reflexión colectiva, establecidas de acuerdo con la situación a mejorar y posibles de incorporar en el corto plazo, dada la duración de la intervención recordando que, de acuerdo con el (SEP SATE, 2017):

“...la asesoría implica definir en colectivo objetivos y metas, compromisos de cada participante, actividades a desarrollar, y aspectos donde se desea incorporar mejoras en las prácticas docentes; cuidando que sean:

- Significativas y se aprecien de manera directa en los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Prioritarias y posibles de incorporar en las prácticas docentes, dadas las características del Colectivo, sus habilidades, saberes, cultura y condiciones.
- Partan de dificultades advertidas o problemas expresados por el Colectivo Docente.” (pag.38)

Entre la cuarta y quinta sesión los directivos participantes orientaron a sus colectivos en la elaboración de metas comunes, de secuencias didácticas, instrumentos y prácticas de seguimiento y evaluación conjuntos considerando uno o dos elementos a modificar e implementar en su práctica docente; destacando el uso de material concreto manipulable para la solución de problemas matemáticos, las narraciones escritas y orales de experiencias familiares o comunitarias con participación de familiares; el trabajo en grupos interactivos también con participación de familiares o en circuito en grupos multigrado.

*Meta: Lograr que el 100% del colectivo docente desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo a través de la práctica de la observación entre pares, se implemente un diálogo e intercambio de estrategias técnico-pedagógicas y logren tener un intercambio del quehacer educativo equilibrado y participativo. (SP2)*

Los proyectos se anclaron a las reuniones de Consejo Técnico de Zona (CTZ) y Consejo Técnico Escolar (CTE), además de reuniones de análisis, planeación y seguimiento adicionales; posibilitadas y coordinadas por los directores y supervisores participantes.

*En la escuela, se privilegió el trabajo durante los CTZ Y CTE, en estos espacios se realizó el análisis de los resultados de la evaluación institucional y se determinaron los objetivos y metas de la estrategia global de mejora, brinde asesoría, acompañamiento y seguimiento para*



*la implementación de los clubs del componente de autonomía curricular, en CTE fase intensiva, la docente que fue capacitada para este club compartió a sus compañeras, en CTE de septiembre. (SP2)*

En este punto se observó un nivel de acuerdos y aprendizaje entre pares muy significativo entre los directivos participantes; los cuales compartieron y acordaron entre ellos estrategias de trabajo comunes.

*En relación con las docentes se acordó implementar la estrategia de observación entre maestros para desarrollar entre ellas el pensamiento crítico y reflexivo para compartir experiencias, hallazgos, uso de material, espacios, tiempo y planeación didáctica en forma colaborativa. (SP2)*

Se acordó, por ejemplo, de manera general entre los directivos, el trabajar la Actuación Educativa de Éxito: Grupos Interactivos. Ya que dos de los directivos compartieron se habían empezado a trabajar en su escuela a partir de un taller de gestión escolar que habían tomado en el Centro de Maestros Carmen G. Basurto en el que se había abordado el tema de Comunidades de Aprendizaje desde la perspectiva del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Este enfoque es conocido también por personal de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros ya que un representante de cada uno de los 18 Centros y personal de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros participamos cursando un diplomado al respecto durante 4 meses en 2018 a invitación expresa de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Educativo.

Además de esto; una de las directoras de primaria expresó que en su escuela ya se estaba llevando a cabo el programa de Comunidades de aprendizaje del CREA, donde además de los grupos interactivos estaban desarrollando tertulias literarias con los alumnos.

### 3.6 Poner en práctica la solución imaginada

En este momento se implementó la puesta en práctica de las propuestas de mejora diseñadas.

Entre estas propuestas se llevaron a cabo la implementación de observaciones entre pares, la toma de notas y recopilación de insumos sobre la experiencia; el fomento del diálogo pedagógico fundamentado.

Entre la quinta y séptima sesión sabatina se llevaron a cabo las secuencias o situaciones didácticas diseñadas de manera colaborativa en conjunto con acciones de observación entre pares donde solo se consideraba objeto de observación el elemento acordado por modificar y algún otro elemento que la observadora considerará como valioso (buena práctica) para retomar en su práctica (enfoque apreciativo).

En este sentido se acordó con las supervisoras que para disminuir la sensación de los docentes de sentirse calificados o “supervisados” se destacaron en la observación, además del desempeño en el elemento pedagógico a modificar, las fortalezas de las docentes observadas que pudieran considerarse adecuadas a retomar en la práctica del par o incluso del colectivo.

Esto de acuerdo con el enfoque apreciativo de indagación para la solución de problemas; el cual fue objeto de revisión como apoyo pedagógico a las participantes.

El enfoque apreciativo afirma que existe la posibilidad de utilizar dos lenguajes para construir la realidad, para comprenderla y actuar en ella; considera que las palabras crean mundos, aún de forma involuntaria. Por ello, plantea cambiar las narrativas desde donde se mira a los sistemas, las organizaciones y las personas, de modo que se pase de un lenguaje centrado en el déficit a uno centrado en descubrir y potenciar lo que funciona.” (Pérez, 2017, pág. 7)

*En el ámbito de entre docentes se contempló la utilización de actividades que permitieran la integración grupal, las visitas entre docentes a fin de*

*enriquecer las prácticas pedagógicas, la diversificación de materiales didácticos, el trabajo entre pares, la comunicación de apoyo entre docentes, se planteó una metodología con secuencias didácticas que promovieron la riqueza de experiencias. (SP1)*

Este enfoque abarcó también a los directivos, quienes por acuerdo tomado por las supervisoras y directoras de dos de los tres equipos decidieron participar en las observaciones de aula, pero sólo identificando aspectos positivos en el desempeño de las docentes.

Esto significó también un cambio en la práctica de observación llevada a cabo por las directoras y supervisoras al realizarla solo sobre el o los elementos previamente acordados y desde un enfoque apreciativo y por lo tanto propositivo.

Es importante destacar que, al haber participado familiares en las situaciones didácticas de aula a través de formas diversas, entre ellas los grupos interactivos, estos tuvieron la oportunidad de vivenciar y retroalimentar el trabajo de los docentes; prácticamente todas sus apreciaciones resultaron positivas para los docentes y estudiantes.

*La asesoría y acompañamiento en la escuela atendida favoreció en el trabajo entre pares, desarrollando las competencias profesionales del colectivo escolar para la mejora de los aprendizajes. Integrando en el desarrollo de acciones a los alumnos de distintos grupos, fortaleciendo el aprendizaje situado entre pares. Coordinando las acciones juntamente con el colectivo escolar, así como la participación de los padres de familia, atendiendo la participación de los niños en la escuela, a partir de la implementación del ámbito de Autonomía Curricular en el proyecto “Pequeñas Aventureras” para enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje en las matemáticas y las ciencias, dando seguimiento necesidades detectadas en los planes de mejora de la escuela y las necesidades del aula. Impulsando el trabajo para la atención del logro educativo a partir de los acuerdos de Consejo técnico.” (SP1)*

Durante el desarrollo de esta fase los directivos manifestaron que se logró mejorar el número, frecuencia y calidad de las interacciones académicas en los colectivos docentes, en beneficio de la intervención docente en el aula.

*Tomando en cuenta que en el diagnóstico se observó que las docentes no participan de manera equilibrada en la organización de actividades y durante los CTE, que siempre son las mismas las que aportan ideas y estrategias de trabajo, para lograr involucrar a la totalidad de profesoras en las tareas y con ello desarrollar su pensamiento crítico reflexivo necesario para lograr reconocer, analizar, proponer ideas que ayuden a mejorar la intervención docente, aportando y compartiendo a través del trabajo colaborativo para la mejora del logro educativo, para lograr lo anterior, se implementó la sistematización de la observación entre pares con la finalidad de fortalecer su pensamiento crítico reflexivo, compartiendo hallazgos positivos al observar la práctica entre las docentes. (SP2)*

### 3.7 Evaluar los resultados de las acciones emprendidas

Donde los participantes y sus colegiados realizan una valoración de las acciones de mejora.

El análisis individual y colectivo de los resultados obtenidos y los retos enfrentados, en términos de la mejora de las prácticas docentes y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos.

En todos los proyectos desarrollados se consideró a las acciones de observación entre pares y la respectiva reflexión sobre las mismas, como una de las adiciones a la práctica docente más significativas de las desarrolladas por los docentes.

El haber establecido modificaciones en los elementos de la práctica docente con resultados observables en el corto plazo permitió una valoración justo durante el desarrollo mismo de los proyectos establecidos por los directivos, observándose de manera significativa por parte de los participantes que se logró de manera significativa

la mejora de la participación de todos los docentes en la práctica reflexiva en torno a su práctica docente.

*...durante estas semanas se observó un importante avance, sobre todo con las docentes ya que se logró implementar la observación entre pares y se crearon los espacios para el intercambio de esta experiencia. Las metas se han logrado en mayor medida ya que son a corto plazo, sobre todo en relación a las docentes las cuales el 100% realizó observación entre maestras y compartieron desarrollando y practicando su pensamiento crítico reflexivo, en cuanto a los alumnos, ya un 50% está desarrollando y practicando el pensamiento crítico reflexivo, el 50% restante lo realizarán de enero a marzo 2019, el 30% de los padres de familia tiene mayor información sobre el pensamiento reflexivo crítico, su importancia y cómo desarrollarlo en casa, participaron en reuniones y algunos experimentos del club.” (SP2)*

Entre la quinta y séptima semana, de acuerdo con el avance de los colectivos se orientó a los supervisores y directores para la realización de reuniones de valoración en base a los instrumentos de planeación, implementación y evaluación elaborados por los colectivos. Estos se realizaron inicialmente en equipos por grado, aprendizaje esperado o contenidos de las secuencias o situaciones planteadas y posteriormente en reunión del colectivo completo (se consideró coincidir con él CTE). Cada colectivo decidió el formato y características de estas reuniones con la asesoría de la supervisora o director escolar.

*Se realizaron reuniones semanales, en donde las docentes evaluaron sus avances, se intercambiaron opiniones sobre la observación entre maestras, aciertos y desaciertos, en un marco de respeto y con una mirada propositiva. Se apoyó a la directora y docentes para elaborar instrumentos sencillos y prácticos que brindan información cualitativa y cuantitativa. Se analizaron los avances educativos para identificar los factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo de las acciones.” (SP2).*

Se brindó orientación para que fueran los colectivos, apoyados por sus directivos los que elaboraran y aplicaran los instrumentos de planeación, seguimiento, observación y evaluación, siempre considerando uno o dos elementos técnicos solamente; para facilitar su aplicación y análisis lo cual fue llevado a cabo de manera adecuada por los participantes haciendo énfasis en el enfoque apreciativo. Los instrumentos de incluyeron la valoración de la participación y aprendizajes de los alumnos.

*Los resultados obtenidos a través de la observación y el acompañamiento de las docentes fueron registrado a través del uso de una guía de observación donde los resultados fueron los siguientes. Las docentes tomaron el taller de pensamiento crítico y realizaron el trabajo entre pares, esto permitió que el proyecto de pequeñas aventureras fuera registrado en sus planeaciones, en estas se pudo observar que contaban con los ajustes razonados, lo cual permitió que los alumnos participaran en la actividad, los avances obtenidos de esta propuesta son que él las docentes constata avances significativos en el razonamiento de sus alumnos, en cuanto manifiestan sus ideas y proponen acciones para jugar, aprender conocer su entorno, solucionar problemas sencillos...la metodología implementada permitió observar el trabajo en equipo entre los alumnos conduciéndolos a su propia evaluación. (SP2).*

La asesoría de supervisores y directores escolares fue constante por lo que se observó también un incremento de las interacciones académicas con los colectivos docentes y un ejercicio adecuado del apoyo técnico pedagógico de estas figuras a los colectivos docentes.

*En cuanto a la práctica de la observación entre maestras se implementaron 2 sesiones, la directora y yo estuvimos en las reuniones de reflexión y evaluación observando ambas que resultado fue muy satisfactorio pues se logró que el 100% de las docentes compartieron aspectos relevantes de su observación, brindando un intercambio muy positivo y haciendo del colectivo una comunidad de aprendizaje. (SP2)*

*De igual forma se promovieron las reuniones entre docentes para reflexión y análisis de los acuerdos de intervención tomados entre pares. Por otro lado, en el desarrollo de la estrategia de observación entre pares, las docentes después de realizar la observación se reúnen en juntas semanales para compartir a través de un diálogo pedagógico, en donde resaltan sobre todo aspectos positivos relacionados a la intervención docente, el uso de materiales, de espacios, de consignas, de estrategias, del uso de vocabulario, la participación de los alumnos etc. (SP2)*

Sobre la asesoría desarrollada por supervisores y directores, se observó también su orientación a la evaluación formativa sobre el quehacer de los docentes, así como a la valoración de la participación y los aprendizajes de los alumnos.

*En cada una de las actividades fue establecido el acompañamiento hacia las docentes ya que permitió la retroalimentación como un medio para validar los aprendizajes alcanzados, de ahí se observa que las respuestas de los alumnos están directamente vinculadas con la intención didáctica y si esta confronta a los alumnos en sus saberes les despierta el interés por descubrir, así el proyecto planteado sitúa al docente en un nuevo papel de liderazgo proactivo y de búsqueda constante.” (SP1)*

*La asesoría implicó no solo el camino hacia la reflexión, sino como desarrollar evidencias que nos permitieran evaluar los logros obtenidos, construir estas evidencias constituye un reto, ya que implicó reconocer a los indicadores como una fuente de medición de logros obtenidos, así la asesoría de pensamiento crítico y de la estructura del club pequeñas aventureras no fue un acto aislado representó ampliar el conocimiento de elementos que son necesarios instrumentar, para dar cuenta de ¿lo que se hace?, ¿cómo se hace? y ¿para qué se hace? Así el proyecto,*

*constituyó una fuente del trabajo de investigación que en cada docente podría desarrollar. (SP1)*

Los directivos participantes valoraron positivamente la asesoría realizada hacia sus colectivos como estrategia de cambio en la práctica docente y sobre la mejora de los resultados educativos. Enfatizando en el trabajo entre pares, intercambio de saberes y trabajo colaborativo.

*En asesoría esta se contempla como una parte medular del cambio en la instrumentación de proyectos ya que el capacitar a los docentes implica el ejercicio de una práctica reflexiva y en consecuencia mejores resultados educativos, de esto se desprende el despertar el interés por la capacitación como una fuente de autoaprendizaje (SP2)*

*Esto fue lo observado en visitas de acompañamiento al aula, en cuanto al trabajo entre maestros permitió el trabajo colaborativo y el trabajo entre pares, ya que abrió la posibilidad del intercambio de saberes y permitió observar otra forma de compartir las prácticas educativas y de organización, sin duda contribuyó a mejorar los saberes de los alumnos en matemáticas y también a reflexionar las prácticas entre docentes, para el ámbito de la escuela sin duda arrojó grandes sorpresas al ver a los alumnos en el patio dibujando sombras y cuestionando el ¿por qué? (SP1)*

*Los directivos participantes organizaron reuniones de padres de familia antes y después de su participación en las actividades de aula para brindarles orientación para promover una interacción más informada con docentes y alumnos.*

*Se realizó una asesoría a padres de familia sobre pensamiento crítico y reflexivo, para orientar la forma de cómo aprenden los niños y que a partir de las principales ideas observan una clase abierta con sus hijos como*



*objetivo: Desarrollar habilidades de observación que nos permitan identificar figuras geométricas y algunas de sus características.” (SP1)*

### 3.8 Modificar la práctica a la luz de los resultados obtenidos

En donde los participantes y sus colectivos establecen acuerdos para el seguimiento y fortalecimiento de las mejoras emprendidas.

Implica tomar decisiones para redefinir o dar continuidad con sus colectivos a los objetivos, metas, acciones, compromisos de cada participante, actividades a desarrollar, y aspectos a mejorar en las prácticas docentes. Elaboración de planeación conjunta de acuerdo con cambios acordados.

Entre la séptima y octava semana se elaboraron de nueva cuenta secuencias o situaciones didácticas, así como instrumentos de evaluación conjuntos tomando en cuenta para su construcción la valoración de las acciones de mejora inicialmente determinadas.

*...actualmente el 100% las maestras ya realizó y compartió en junta semanal dos observaciones de entre maestras, una en septiembre y otra en octubre, al hacer esta observación de alguna compañera, se logró que compartieran en colectivo los hallazgos, fortalezas, estrategias observadas, uso de espacios, materiales y tiempo, se ha sistematizado esta práctica y se acordó en la reunión de cierre continuar implementando dicha acción una vez por mes durante el ciclo escolar, para seguir desarrollando el pensamiento crítico, reflexivo entre el colectivo docente. Todas manifestaron que consideran que es muy benéfico tener un espacio de intercambio sobre la observación realizada ya que toman referentes de la realidad que viven dentro de las aulas lo que es muy rico en experiencia, y les permite analizar y reflexionar, dando como resultado que se conviertan en una comunidad de aprendizaje, pues están participando en su totalidad, el 100% de docentes desarrollando su pensamiento crítico reflexivo.” (SP2)*

Resulta destacable el que, más allá de los contenidos y proyectos específicos trabajados en el periodo de intervención; el interés de los supervisores, directores y colectivos estuvo principalmente orientado a la necesidad de dar continuidad a los ciclos de indagación como un proceso que permite colaborar unos con otros, reflexionar sobre la práctica cotidiana y tomar decisiones colectivas para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Resaltable también la valoración sobre la necesidad de dar continuidad a este tipo de prácticas de manera constante y permanente en los centros escolares.

*Se debe seguir privilegiando el análisis, la reflexión crítica de su intervención docente y la toma de decisiones, esto con la intención de impulsar cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es importante que se den cuenta que tan reflexivas son durante su observación de la práctica docente y sobre todo su capacidad de hacer ajustes en su intervención en su práctica profesional. (SP2)*

*La colaboración entre maestros ofrece múltiples beneficios para la labor educativa. Se trata de que además de tareas que competen a la escuela, se reúnan para acciones personales como la planificación, hablar de lo que harán y después de cómo les resultó, con el objeto de intercambiar experiencias y propuestas. (SP1)*

*Los acuerdos que se tomaron en el consejo técnico escolar para continuar la aplicación de la estrategia de trabajo el trabajo sobre los siguientes elementos: uso del tiempo escolar, trabajo colaborativo, uso eficiente de los materiales para propiciar la mejora de los aprendizajes, fomentar el pensamiento crítico y reflexivo. (SP1)*

Durante la octava semana se realizaron reuniones con todo el colectivo docente de cada una de las escuelas participantes; generalmente coincidió con la reunión ordinaria del CTE y durante la cual se realizó una presentación y valoración de la

experiencia sobre el desarrollo de ciclos de indagación para la modificación y mejora de la práctica docente y directiva:

*A partir de la coordinación del trabajo de manera permanente y sistemática con el directivo escolar, el seguimiento al trabajo colaborativo del grupo docente. Al reconocer los propósitos los enfoques, los contenidos de educación básica, aprendizaje clave en el ámbito de Autonomía Curricular propiciando la mejora de la práctica educativa en los docentes” “...toma de acuerdos para implementación y adecuación de la observación entre pares, para que funcionará de manera sistemática, organizando los tiempos de observación y de intercambio rescatando el diálogo y el intercambio pedagógico. Brinde acompañamiento y asesoría técnicas durante la capacitación y toma de acuerdos sobre el proyecto y su implementación. (SP2)*

*Continuar diseñando estrategias para apoyar a los directivos en la elaboración de los planes de mejora de las escuelas con base en las necesidades que presentan, que se tenga en cuenta las características del contexto que sean correspondientes para lograr impactar de manera asertiva logrando abatir brechas en la equidad y la desigualdad, que en ocasiones pasamos por alto. (SP2)*

# CAPÍTULO 4 RESULTADOS. INDICADORES DE INFLUENCIA E IMPACTO

## 4.1 En procesos institucionales

Sobre el proceso de evaluación del desempeño de los 38 docentes, 4 supervisores y 9 directores de educación básica a los cuales se brindó personalmente asesoría concluyeron su proceso de evaluación en tiempo y forma; particularmente los tres momentos de la segunda etapa obteniendo resultados de bueno o destacado. En este sentido; el proceso de acompañamiento y asesoría tuvo resultados óptimos en cuanto a las demandas institucionales con propósitos de permanencia.

Desde Centros de Maestros, gracias al interés, compromiso y buena actitud de los participantes en el proceso de evaluación institucional con propósitos de permanencia; fue posible transitar desde una evaluación institucional hasta un espacio y opción de formación profesional colaborativa, contextualizada y en situ; es decir un proceso singular de formación continua dirigida a supervisores directivos y docentes para la mejora del liderazgo y la práctica cotidiana desde una metodología participativa.

*Este proyecto permitió impactar distintos aprendizajes, como el razonamiento matemático, la capacidad para resolver problemas, la oralidad, la escritura, la física, la química, el género, etc.” (SP1)*

Sobre el rol directivo de asesoría y acompañamiento académico; los participantes, mediante la asesoría brindada y el trabajo entre pares por ellos desarrollado en los equipos de aprendizaje durante la solución de la segunda etapa de la evaluación del desempeño; fueron capaces de acompañar y asesorar a sus colectivos mediante la realización de ciclos colaborativos de indagación sobre su práctica cotidiana en el marco de las prioridades y acciones establecidas en su ruta de mejora sobre pensamiento matemático, lenguaje y comunicación o de proyectos de autonomía curricular.

*El modelo educativo aprendizajes clave, a través de los clubes oferta posibilidades de cambio en la sociedad del futuro, donde el papel de supervisión es el impulso a la transformación y mejora educativa.” (SP1)*

*A partir de la implementación del Ámbito de autonomía Curricular en la Prioridad Educativa de la Mejora de los Aprendizajes y análisis FODA se acompañó al Directivo para impulsar en su colectivo a reflexionar en la práctica para la mejora de la calidad educativa, propiciando un cambio en las estrategias de intervención para el Campo de formación académica pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social, impulsando el trabajo colaborativo y entre pares, permitiendo la discusión y el análisis de las acciones” (SP1)*

Esto significó el desarrollo y reconocimiento de su liderazgo técnico pedagógico mediante acciones específicas de asesoría y acompañamiento a los colectivos docentes, alumnos y familiares de los alumnos.

*...por otra parte he de reconocer que no fue fácil la instrumentación del proyecto ya que implicó una seria reflexión sobre el trabajo docente, acto que cuestionó los aprendizajes que se brindan al niño, de ahí que considero que la capacitación a las docentes es medular en la búsqueda de este cambio, convirtiéndose así en un área de oportunidad. (SP1)*

Así mismo, se logró identificar a los Consejos Técnicos de Zona, Consejos Técnicos Escolares, la ruta de mejora, la estrategia global de mejora y los proyectos de autonomía curricular, como espacios y procesos pertinentes para el análisis de la práctica a través de ciclos de indagación con propósitos de transformación de la práctica cotidiana de los colectivos implicados.

*Se organizaron los recursos, tanto materiales como los espacios de infraestructura y el equipo necesario, durante los CTE, en trabajo colaborativo se brindó acompañamiento para tener mayor claridad sobre cómo implementar el club, se compartieron materiales e información para*

*en colectivo poder hacer ajustes y lograr la mejor implementación. Las acciones de seguimiento y retroalimentación se realizaron durante las visitas al plantel educativo, en las aulas, en las diversas reuniones con docentes y padres de familia, durante la impartición de los clubs y CTE.” (SP2)*

*Tanto la Ruta de Mejora Escolar (RTM) y la Estrategia Global de Mejora son instrumentos que muestran claramente la información de la práctica de la directora, de su liderazgo con su colectivo docente para acordar acciones en forma colaborativa para atender los objetivos y metas determinados tanto en la Ruta de Mejora Escolar como en la Estrategia Global de Mejora. Pues en ellos se tiene por escrito prioridades de atención, objetivos, metas, acciones, tiempos, materiales, responsables, etc.” (SP2)*

Los ciclos de indagación colaborativa desarrollados durante los proyectos de acompañamiento o gestión escolar permitieron la apropiación e instrumentación de aspectos específicos y novedosos como los proyectos de autonomía curricular. Entre otros aspectos los proyectos de autonomía curricular plantean de origen modificaciones en la práctica cotidiana de los docentes por lo que resultan idóneos como propósito de los ciclos colaborativos de indagación.

*En juntas técnicas se dio acompañamiento a docentes en la instrumentación del club “Pequeñas aventureras” con los materiales proporcionados por la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, trabajaron entre pares para conocer los materiales, contar el material impreso y en electrónico para su consulta y seguimiento. (SP1)*

*En el ámbito de materiales e insumos educativos, el Manual del club Pequeñas aventureras es una herramienta indispensable, brindó claridad en la implementación, se realizó un intercambio de experiencias entre docentes con respecto a los usos que han dado a materiales específicos y los resultados alcanzados. (SP2)*

## 4.2 Sobre el asesor de Centros de maestros y la formación continua

La asesoría brindada a los supervisores y directores participantes fue compartida por ellos a directores y colectivos docentes de los centros escolares a su cargo para el desarrollo de los proyectos elaborados; lo cual representa un impacto e influencia lograda en el corto plazo. En la mayoría de los casos, además, los supervisores y directores participantes gestionaron espacios de participación a centros de maestros en los Consejos Técnicos de Zona, consejos Técnicos Escolares y reuniones de diálogo pedagógico.

*Por otro lado, la asesoría solicitada al centro de maestros, impartida durante el CTZ del mes de septiembre fue muy rica y brindó información importante para las directoras. La información brindada fue replicada en CTE, lo cual brindó al colectivo docente mayor conocimiento de los beneficios de estar implementando la observación entre pares. (SP2)*

*... temática que fue abordada por la directora utilizando los materiales aportados por el Centro de Maestros en la asesoría brindada en el CTZ, participe puntualizando junto con la directora en la sesión logrando sensibilizar a las docentes sobre la importancia del trabajo colaborativo, reconociendo que la estrategia acordada de observación entre pares nos brinda material importante para enriquecer y/o modificar su intervención docente. (SP2)*

*Asesoría Técnica, gestione asesoría dirigida a directivos sobre pensamiento crítico y aprendizaje entre pares, al centro de maestros Carmen G. Basurto. Brinde acompañamiento en el CTE de escuela para*

*fortalecer intervención del directivo en el desarrollo de la sesión se replicó al colectivo docente la asesoría brindada por el centro de maestros.” (SP2)*

*Una de las fortalezas desarrollada fue el gestionar asesoría a centro de maestros, ya que esta se brindó durante el CTZ, siendo difundida a la totalidad de mis directivos, ellos a su vez tuvieron la oportunidad de reproducirlo en su CTE, lo que repercute en la difusión que se realizó, se utilizaron los materiales informativos que nos dejó el Centro de Maestros lo que contribuye a poder hacer la difusión de manera más eficiente. Como supervisora no había antes gestionado este tipo de asesorías, lo continuaré implementando, tomando en consideración de que los temas siempre sean en torno a las necesidades de los planteles educativos. (SP2)*

*Gestioné apoyos externos requeridos, el centro de maestro Carmen G Basurto brindó asesoría sobre el tema de pensamiento crítico reflexivo y beneficios de implementar la observación entre pares, esto con la intención de sensibilizar a las docentes sobre estos beneficios, brindó mayor intencionalidad al colectivo directivo y docente al convertir el centro educativo en una comunidad de aprendizaje. La asesoría y el acompañamiento brindado fueron efectivamente aplicados en la consecución de los objetivos y metas planteados. (SP2)*

*...la directora compartió la asesoría recibida del centro de maestros en el CTZ, sobre los beneficios de implementar la observación entre pares y con ello favorecer un intercambio pedagógico propositivo entre docentes, convirtiendo la escuela en una comunidad de aprendizaje. Organizando los tiempos de observación y de intercambio rescatando el diálogo y el intercambio pedagógico. La participación coordinada de la comunidad escolar para implementar las actividades propuestas por el colectivo. (SP2)*



### 4.3 Sobre el rol de los directivos escolares

Si bien el proceso de evaluación con implicaciones sobre la permanencia significó una fuerte impulso externo para los directivos a los cuales se brindó asesoría; pudo así mismo constatarse que tienen la motivación intrínseca necesaria y las competencias para desarrollar procesos de asesoría técnico-pedagógica así como generar espacios y ambientes adecuados para el desarrollo de, las observaciones entre pares y las reuniones de reflexión colectiva de sus colectivos o las reuniones para compartir experiencias entre pares.

En esta gestión de tiempos, espacios y condiciones para implementar prácticas participativas los supervisores y directivos modificaron su práctica profesional hacia experiencias más horizontales y de distribución de liderazgo.

Esto incluye los espacios de trabajo entre pares que se generaron en el centro de Maestros Carmen G. Basurto durante el desarrollo de la asesoría y que permitieron que los supervisores y directores compartieran saberes y experiencias.

#### 4.3.1 Supervisor Escolar

Es de resaltar el reconocimiento de los participantes sobre su responsabilidad de asesorar y acompañar a directores y colectivo docente y la posibilidad que los ciclos de indagación brindaron para involucrarse, ser parte de la acción. Y mejorar de esa manera su práctica profesional, así como la organización y funcionamiento escolar

*En lo que respecta a la asesoría generó un mayor acompañamiento a las docentes, se dejó de ver el papel de supervisión como alguien alejado, fungiendo ahora un papel de acompañamiento y asesoramiento cercano. (SP1)*

*En cada visita de acompañamiento efectuada a la escuela seleccionada, no solo se observaba el formato de acciones, la observación fue más allá, fue al involucramiento de lo realizado, al hacer haciendo, al proponer y ser parte de la acción efectuada, en consecuencia, la asesoría y el acompañamiento se enriqueció con la metodología planteada, donde no solo se enriquecieron las experiencias de aprendizaje en alumnos, docentes y padres de familia, sino en mí misma, en mi función de supervisora. (SP2)*

*Esta estrategia consideró todos los ámbitos de gestión, brindando en cada uno de ellos acciones de acompañamiento, seguimiento, asesoría técnico-pedagógica tanto al directivo como al colectivo docente, con esto se contribuye para la mejora de la gestión dentro de la escuela. (SP1)*

*Continuar brindando mi mayor esfuerzo para dar puntual atención a la responsabilidad que tengo como Supervisora para el desarrollo del sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas, así como abatir el rezago, propiciar la inclusión y equidad, fomentar que todos los alumnos permanezcan en la escuela y logren los propósitos educativos. (SP2)*

*Desde la supervisión escolar dar asesoría y acompañamiento continuo al personal directivo, docente para la aplicación de la metodología, impulsando la autonomía de gestión, estableciendo vínculos entre directivo y docentes. (SP1)*

Un elemento importante observado por la participante fue el desarrollo de diálogo pedagógico entre supervisor y docente para la solución de situaciones problemáticas específicas mediante el trabajo colaborativo; favoreciéndose además el seguimiento y valoración de las acciones acordada por el colectivo. También se observan acciones de asesoría más dirigidas donde se brinda orientación pedagógica a directivos y

docentes para enriquecer su práctica y reflexionar sobre las acciones de mejora desarrolladas.

*Las visitas al plantel educativo me permiten observar la implementación y seguimiento de los acuerdos y compromisos adquiridos. Durante las visitas a las aulas, junto con el directivo observamos los ambiente de aprendizaje, la intervención docente, entablo diálogo pedagógico tanto con los alumnos como con los docentes para obtener información sobre los procesos que se están llevando, valoramos juntas avances, problemáticas y buscamos soluciones de manera colegiada y colaborativa, lo cual dejó asentado en el formato de visitas, la director anota en el formato dichos acuerdos y compromisos anotando fecha de cumplimiento de preferencia, en la siguiente visita se retoman los acuerdos establecidos dado muestra la directora de haber atendido la recomendación realizada. (SP2)*

De acuerdo con la percepción de los participantes, las acciones desarrolladas durante su acompañamiento escolar les permitieron identificar elementos específicos de atención, acompañamiento y orientación pedagógica, así como de los logros que se pueden alcanzar cuando se modifican las prácticas.

*Bajo mi función de supervisora, me ha permitido conocer aspectos relevantes que requieren de mi acompañamiento, atención y seguimiento, todo ello con el fin de brindar estrategias a la Subdirectora de Gestión y docentes que les permitan enriquecer su función pedagógica. Los insumos derivados de esta actividad han permitido que directoras y docentes, reflexionen sobre lo que podemos lograr cuando modificamos las prácticas. (SP1)*

### 4.3.2 Director de Centro Escolar

Se resalta el que las acciones desarrolladas durante el ciclo de indagación colaborativa se aprecien como oportunidades para el director de identificar fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar la práctica docente. Se valora también la observación entre pares y la reflexión sobre la práctica como estrategias que favorecen la participación reflexiva de los docentes del colectivo

*La retroalimentación permitió al director identificar sus fortalezas y las áreas de oportunidad para la mejora de la práctica. A partir de la observación en clase y el aprendizaje entre pares, permitió visualizar y analizar las fortalezas y áreas de oportunidad, la reflexión sistemática de los resultados de la práctica.” (SP1)*

*Se dio seguimiento a la sistematización de la observación entre maestras, logrando realizar un intercambio a través de un diálogo pedagógico en reuniones semanales, se ha logrado que la totalidad de docentes participe compartiendo, esto ha implicado que desarrollen y practiquen el pensamiento crítico reflexivo.” (SP2).*

Los participantes también valoran de manera positiva la generación de acciones específicas de formación en situ a los directores para el seguimiento y valoración de las acciones desarrolladas lo cual significa impactar directamente en la atención a las prioridades educativas y en el fortalecimiento del liderazgo de los directores.

*Se brindó apoyo al directivo para la elaboración de un instrumento de registro para evaluar tanto el club de pequeñas aventureras como la estrategia de la observación entre pares, lo cual permite llevar un control de avances y dificultades y poder valorar qué tanto se está impactando en la atención de la prioridad educativa de la mejora del aprendizaje. El modificar su intervención educativa, enriquecerla, compartiendo estrategias, modos diferentes de impartir los contenidos curriculares*

*impactó favorablemente en el logro de la mejora de la prioridad educativa.” (SP2)*

*Otra fortaleza que pude desarrollar fue el estar muy cercana al trabajo de mi directora para fortalecerla como líder y con esto lograr mayor impacto en la mejora de la prioridad seleccionada.” (SP1)*

#### 4.4 Sobre el colectivo docente

Las experiencias vividas en esta investigación muestran cómo, desde la percepción de los participantes; el trabajo colaborativo de los docentes mediante ciclos de indagación para la solución de problemas específicos de su práctica cotidiana, es un proceso adecuado para fortalecer la valoración de los saberes y prácticas de los colectivos docentes construidos en situación, y para promover de manera sistemática, la modificación de la práctica cotidiana, mediante de la mediación con los otros y con los saberes de los otros que comparten centros de interés y contextos semejantes.

*...la información que se obtuvo a través de las reuniones con las docentes en donde se intercambiaban resultados tanto del club de “Pequeñas aventureras” como de la observación entre maestras, brindó información detallada sobre los avances o dificultades que se fueron presentando, como el ajustar los tiempos del club, compartir en colegiado hallazgos sobre la intervención docente y compartirlos en el colectivo a través del diálogo pedagógico, se focalizó la mirada hacia el uso del tiempo, recursos, espacios, destacando las estrategias que observaron más efectivas en la intervención docente lo cual ayudó a que el colectivo docente desarrolle su pensamiento crítico reflexivo. (SP2)*

Los ciclos de indagación se identificaron entonces, como una estrategia adecuada para la mejora de la frecuencia y calidad de las interacciones sociales académicas en los centros escolares donde se desarrollaron.

*Se realizaron reuniones semanales, en donde las docentes evaluaron sus avances, se intercambiaron opiniones sobre la observación entre*

*maestras, aciertos y desaciertos, en un marco de respeto y con una mirada propositiva. Se apoyó a la directora y docentes para elaborar instrumentos sencillos y prácticos que brinden información cualitativa y cuantitativa. Se analizaron los avances educativos para identificar los factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo de las acciones. (SP2)*

Se observó una fuerte concordancia de la investigación acción y los ciclos colaborativos de indagación con la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos de Zona, los Consejos Técnicos Escolares, la ruta de mejora escolar, la estrategia global de mejora; así como con el aprendizaje basado en problemas, el basado en proyectos y el estudio de casos, estrategias didácticas manejadas por los docentes en su práctica cotidiana.

*Se buscó priorizar el uso efectivo del tiempo, la participación de todos los alumnos y la atención de los niños con mayor necesidad de apoyo. Se resaltó la importancia de que los resultados de los alumnos y la intervención docente sean materia de trabajo durante el desarrollo de los CTE. (SP2)*

*Las acciones de asesoría favorecieron la organización de los recursos para atender la prioridad educativa a partir de las acciones de asesoría que se brindaron durante el CTZ y CTE brindaron claridad para organizar óptimamente los recursos, tiempo, materiales, espacios, infraestructura y equipamiento en actividades formativas para los alumnos. Coordinando el trabajo colaborativo entre el Directivo y docentes del plantel. Fortaleciendo la Autonomía de Gestión Escolar (SP2)*

*Contemplar este proyecto bajo esta premisa contextualizo un nuevo sentido educativo, mismo que resultó interesante para toda la comunidad educativa y dio pie para diseñar una estrategia global en la que todos*

*participaran, de esta forma se seleccionaron actividades propuestas por el colegiado, que permitieran atender la prioridad. (SP1)*

*Las visitas al plantel educativo me permitieron dar seguimiento oportuno, pues puede observar y fortalecer acciones durante la implementación del club y el intercambio que se realizó posterior a la observación entre maestros, el diálogo pedagógico que se ha realizado ha brindado una nueva oportunidad para modificar la intervención docente de manera propositiva resaltando y compartiendo en colectivo los hallazgos observados. Con esta acción se observa que las docentes que poco participaban en los CTE; ahora comparten y expresan ideas relacionadas al ámbito de la intervención docente. (SP2)*

*Brinde asesoría pertinente para que la planeación didáctica y su implementación en la intervención pedagógica sea realizada en función de las prioridades educativas y las características del grupo. Cuidando que las intervenciones pedagógicas incorporen los acuerdos establecidos en la Ruta de Mejora Escolar.” (SP2)*

Existen, de acuerdo con la percepción de los participantes, condiciones laborales y de organización y funcionamiento escolar que no posibilitan el que procesos colaborativos de planeación, implementación y evaluación puedan desarrollarse en cantidad y calidad suficientes para impactar en la práctica cotidiana docente de manera permanente.

Sobre el cambio y mejora escolar; en base a la organización, reflexión y el diálogo académico generados lograron incidir en la modificación puntual de elementos específicos de la práctica docente cotidiana durante el periodo de intervención.

Se considera además que la asesoría y acompañamiento al análisis de la práctica cotidiana de los colectivos docentes es una alternativa de formación eficiente y en varios sentidos superior a los cursos y talleres aislados y desvinculados de la práctica real que generalmente son ofertados a los docentes.

Al ser la escuela un ambiente social donde el aprendizaje es determinado por la cantidad, tipo y calidad de las interacciones con y entre los otros es importante que la formación profesional de los educadores se lleve a cabo de manera colectiva y no individual; en base a experiencias vividas dentro y no fuera del contexto real de aprendizaje.

Entre los elementos donde se observaron modificaciones significativas en el proceso de organización o funcionamiento de la escuela y /o la práctica docente; se pudieron observar:

- a. De realizar secuencias individuales y análisis de resultados en los CTE se realizaron en los colectivos participantes experiencias de:
- b. Uso de narraciones biográficas para el análisis de la práctica docente
- c. Elaboración de secuencias didácticas y modificaciones específicas entre pares
- d. Elaboración conjunta de instrumentos de planeación y seguimiento
- e. Elaboración colaborativa de materiales didácticos para implementación de secuencias
- f. Reuniones semanales o quincenales de análisis de la práctica
- g. Observación entre pares del trabajo de aula
- h. Reuniones de valoración de resultados
- i. Identificación de fortalezas pedagógicas
- j. Apreciación positiva de la observación en aula
- k. Toma de decisiones dialogadas
- l. Participación familiar en secuencias didácticas y grupos interactivos

Se observó que se experimentó la vivencia articulada de este tipo de acciones en la práctica docente; a través de la implementación de los ciclos colaborativos de indagación.

*Las modificaciones que sufrió el proyecto fueron solo una respuesta a la riqueza que este generó, ya que sometió a juicio lo que hacemos y nos permitió notar que las riquezas están en las aulas y que somos los*



*agentes educativos los que hacemos de las escuelas “Es para mí importante que ellas vean el papel de supervisora como una acompañante, alguien con quien compartir y afrontar de manera colaborativa el papel educativo.” (SP1)*

*El acompañamiento al proceso de reflexión de las docentes durante las juntas semanales fue también una acción significativa para desarrollar en ellas esta habilidad de reflexión para mejora su intervención docente.” (SP2).*

*Los análisis de la práctica a partir de la reflexión de docentes en el desarrollo del pensamiento crítico enfatizan en la mejora de su práctica, una comunicación afectiva y habilidades para solucionar problemas, (SP1)*

## 4.5 Sobre los alumnos

Desde la percepción de los participantes la asesoría recibida por los colectivos docentes y el acompañamiento durante el desarrollo de las acciones permitió dar un mejor seguimiento al trabajo de los docentes con los estudiantes y su desempeño académico, observándose modificaciones puntuales significativas.

*En cada una de las actividades fue establecido el acompañamiento hacia las docentes que permitió la retroalimentación como un medio para validar los aprendizajes alcanzados, de ahí se observa que las respuestas de los alumnos están directamente vinculadas con la intención didáctica y si esta confronta a los alumnos en sus saberes les despierta el interés por descubrir, así el proyecto planteado sitúa al docente en un nuevo papel de liderazgo proactivo y de búsqueda constante. (SP1)*

*Durante las actividades en los distintos grupos se generó el trabajo compartido, el intercambio de ideas y la sana convivencia, así un proyecto puede mejorar todo el ambiente escolar, para la implementación del proyecto fue necesario determinar los materiales, mismos que no eran onerosos, más bien prácticos y que solamente requirieron del deseo de hacer mejores clases. (SP1)*

*Logrando relacionar los contenidos con los rasgos del perfil de egreso de Educación Preescolar dentro de la mejora de pensamiento crítico y solución de problemas. (SEP2).*

*Cada actor educativo impacta en el aprendizaje del niño, el contexto y la creación de ambientes se debe de considerar para crear situaciones en donde el niño ponga en práctica sus saberes y cree nuevas formas de solución de conflictos. (SP1)*

*En el club de “Pequeñas aventureras” el ambiente que se ha generado ha sido muy favorable, ha ocurrido que al mezclar a los alumnos por ser multigrado, se ha observado que los alumnos de tercer grado , al ser los mayores buscan cuidar y estar cercanos con compañeros de primero y segundo grado y que los alumnos pequeños se sientan protegidos, guiados y acompañados por sus compañeros mayores, en las reuniones semanales para evaluar el club, las docentes han comentado que están sorprendidas de que esta interacción multigrado haya resultado muy benéfica para la integración de los alumnos, que en un principio sobre todo los alumnos de primero se mostraban inseguros y muy temerosos por no estar con su docente y ubicarse en otra aula para realizar la actividad del club, que actualmente se observan ya integrados al trabajo. (SP2)*

*Al organizar las actividades en cada uno de los ámbitos se generaron dinámicas que modificaron la dinámica escolar, en el ámbito del aula permitió generar una dinámica de trabajo colaborativo donde los alumnos*

*compartían sus experiencias y sonreían al encontrar sus propios resultados de búsqueda, su interés por descubrir se acrecentó (SP1).*

## 4.6 Sobre la familia

Para que la educación escolar cumpla sus misiones (y más si estas no se quedan en los fines de transmisión de contenidos culturales) y para que no quede aislada en un mundo circunscrito a sus ritos, hay que restablecer los lazos con la comunidad en general y con las familias en particular. (Gimeno Sacristan , 1999, pág. 280)

El trabajo de asesoría técnico pedagógica desde Centros de Maestros, para el desarrollo de ciclos colaborativos de indagación mostro algunos indicadores de influencia e impacto sobre las familias de los estudiantes de los centros escolares participantes; sobre un mejor conocimiento de las actividades escolares; sobre participación directa en las actividades escolares, sobre la mejora de interacciones centro escolar-familia o sobre el aprendizaje de los estudiantes.

*...el 100% de los padres convocados a participar en el club han asistido. Se han recibido comentarios de padres de familia en donde mencionan que sus hijos les comparten experiencias sobre el club y que le explican procesos como el derretir, la forma de las sombras que observan, etc. (SP2)*

*La intervención de las familias en las acciones que se desarrollan al interior de la escuela fomenta la relación escuela-casa, casa-escuela indispensable para consolidar los aprendizajes. (SP1).*

*Dentro de los Consejos Técnicos Escolares se toman acuerdos en colegiado para visualizar problemáticas de la escuela, los colectivos escolares determinan las actividades que se realizarán en la escuela de*

*manera sistemática, es indispensable contemplar la participación de padres , madres de familia y la comunidad para contribuir en la formación integral de los alumnos; de esta manera la organización de la escuela y de las aulas se fortalece al contar con el apoyo de las familias y de otros actores externos, no sólo como proveedores de insumos, sino como coadyuvantes en asumir diversas tareas que apoyen el aprendizaje de los niños y niñas. (SP1).*

*También se acordó involucrar a los padres de familia invitándolos a participar en algunas asesorías y sesiones del club. También convocarlos a una plática informativa relacionada al tema de cómo desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en sus hijos con la participación del directivo el docente especialista de UDEEI y la supervisora. (SP2).*

*Partiendo del contexto de los padres de familia que dedican gran parte de su tiempo a su condición laboral se les brindó la oportunidad de participar en algunas sesiones. Esta estrategia de participación permitió la colaboración de los padres en la tarea educativa considerando el contexto cultural, social y lingüístico de la comunidad en atención. (SP1)*

*Con padres de familia se busca el involucramiento en actividades escolares, llegando a la toma de acuerdos sobre la forma en que ellos colaborarán en la implementación del club, también las expectativas que puede generar en sus hijos todo esto en una continua comunicación tanto oral como escrita. (SP2)*

*Con los padres de familia, participación en: juntas informativas para sensibilizarlos sobre el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, invitarlos a participar en dicho club y brindarles una plática, a través de un video y un power point, explicarles sobre cómo ayudar a su hijo a desarrollar el pensamiento crítico reflexivo, está última con participación de especialista de UDEEI, directora y Supervisora. (SP2)*

*También se pretende que los padres reconozcan que los aprendizajes esperados en preescolar contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y que mediante su participación en algunas sesiones de pequeñas aventureras logren compartir de manera práctica con sus hijos, esta estrategia de participación permitirá la colaboración de los padres en la tarea educativa, considerando también que por su contexto cultural, social y lingüístico en algunas familias todavía muestran cierto prejuicio en relación a creer que las niñas son menos aptas que los niños para el aprendizaje de la ciencia. (SP2).*

*Para involucrarlos aún más se les invitó a participar en algunas sesiones del club. Pues es indispensable que los padres de familia sean corresponsables y se involucren más en actividades de la escuela, ya que por sus ocupaciones poco tiempo destinan a dialogar y favorecer en sus hijos la reflexión y análisis de eventos de la vida cotidiana. (SP2)*

*...varios padres se acercaron tanto al directivo como a mí para hacernos comentarios muy favorables, compartiendo que sus hijos han mostrado el manejo de nuevos términos científicos adquiridos recientemente como es el de “observación”, “derretir”, “mezclar”, “comparar” etc. y que lo más interesante es que los están aplicando en su contexto familiar, por ejemplo durante la preparación de los alimentos en donde mencionan que el chocolate se mezcla con la leche, que el hielo se derrite en su bebida, etc. (SP2)*

## 4.7 Sobre redes y comunidades de aprendizaje

A través de la asesoría brindada y del desarrollo de los proyectos elaborados mediante ciclos colaborativos de indagación los directivos escolares participantes generaron con sus colectivos escolares espacios de reflexión-acción con impacto en modificaciones

específicas y situadas de sus prácticas pedagógicas y en las formas de participación de los estudiantes.

Esto es relevante en el desarrollo de comunidades de aprendizaje en el ámbito escolar si se recuerda que las comunidades de aprendizaje

...nos hablan de grupos de personas con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente, de manera que lo que se pretende es la construcción de un sujeto socialmente competente. (Serrano & Pons Parra, 2011, pág. 10)

En este tipo de experiencias se generan entonces vivencias de formación o profesionalización mediante el aprendizaje colaborativo que implica el logro de metas comunes mediante el diálogo, manejo de conflictos y el logro de acuerdos socialmente compartidos.

*Las acciones de asesoría y acompañamiento permitieron la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje, el trabajo en equipo y colaborativo, comunicación directa y asertiva para generar ambientes saludables y pacíficos, establecer relaciones interpersonales armónicas que llevan a la consecución de metas grupales se consolida el trabajo a partir del ejercicio continuo de comunicación, la responsabilidad, la inclusión, el manejo de conflictos que en conjunto aportan al saber convivir para saber ser y hacer en comunidad. (SP1)*

Para que este saber ser y hacer en comunidad se transforme en cultura escolar se considera necesario mantener en el mediano plazo este tipo de acciones colaborativas para lograr el desarrollo significativo de comunidades de aprendizaje dentro del centro y la zona escolar.

*...se reflexionó con el colectivo docente en la sesión de CTE de septiembre, sobre el termino de hacer del jardín de niños una verdadera*

*comunidad de aprendizaje, Además de que a través de esta dinámica de compartir en juntas semanales los hallazgos de la observación, nos ayuda al abrir nuevos canales de comunicación entre todo el colectivo docente lo que en definitiva ayuda a crear un ambiente muy favorable de intercambio en el quehacer pedagógico. (SP2)*

Para desarrollar una propuesta continua de formación basada en el análisis de la práctica cotidiana que aspire al desarrollo de comunidades de aprendizaje que posibilite la reflexión crítica y mejora significativa de la enseñanza, además de tiempo suficiente; deben generarse los tiempos, espacios y recursos necesarios desde el nivel institucional.

Sobre los términos actualmente utilizados en referencia al aprendizaje permanente entre pares en el ámbito escolar o educativo, en donde se usan muchas veces como sinónimos, por ejemplo, comunidad de práctica, comunidad profesional de aprendizaje o comunidad de aprendizaje docente; se considera importante seguir haciendo referencia a la comunidad de aprendizaje, para tener siempre presente que la mejora de la calidad educativa necesita el trabajo colaborativo de todos los que intervienen o pueden intervenir en un proceso educativo singular, en un espacio y tiempo determinado.

*Las estrategias de trabajo, para brindar asesoría y acompañamiento con relación a la prioridad educativa de la mejora de los aprendizajes, fue el permanecer muy cercana a toda la comunidad educativa, alumnos, docentes, padres de familia y directivo, en todo momento se compartió información relevante y se atendieron las circunstancias que se fueron presentando lo que logró construir un ambiente favorable de intercambio entre todos los actores. (SP2)*

*Es importante que los adultos reflexionemos juntos acerca de las cuestiones relacionales entre nosotros y que los niños y niñas puedan ver signos de aceptación y respeto, pues difícilmente podemos pedirles que apliquen entre ellos algo que somos incapaces de mostrarles. Vivir*

*en una comunidad educativa en que todos se sienten integrados y apreciados es una gran experiencia educativa para el alumnado. (SP1)*

Sentirse integrados y apreciados; es decir conformar una comunidad inclusiva resulta fundamental en la necesaria transformación de la identidad docente y la cultura escolar para transitar de una práctica cotidiana rutinaria y aislada hacia una colaborativa y en constante cambio y mejora; donde el intercambio de saberes entre los miembros de la comunidad es clave para la construcción de nuevos saberes.

*La observación entre maestras se sistematizó, se compartieron hallazgos entre el colectivo docente, permitiendo practicar el pensamiento crítico/reflexivo de una manera bien definida, organizada, y con ello tomar el jardín de niños como una comunidad de aprendizaje que intercambia saberes en busca de la mejora del logro educativo de los alumnos. (SP2)*

Como expresan Hargreaves y Fullan (Hargreaves & Fullan, 2014, pág. 135): “Lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido”. Si se pretende transformar la identidad docente y la cultura escolar es imprescindible abarcar las interacciones significativas que se juegan en un espacio educativo determinado; considerado como un sistema abierto de aprendizaje social.

*Las acciones implementadas fueron acertadas para el logro de las metas y objetivos, obteniendo una respuesta muy favorable de la comunidad educativa, tanto de los alumnos, padres, docentes y directivo. A través del seguimiento que brinde se logró fortalecer el **trabajo colaborativo** de manera permanente y sistemática entre el directivo y docentes del plantel, fortaleciendo las decisiones que se tomaron y resaltando su autonomía de gestión escolar. (SP2)*



## 4.8 Sobre la Autoformación en el CGB

La asesoría realizada a los directivos en esta investigación se configuró como un ciclo de indagación en el proceso de cambio y mejora de mi práctica profesional, lo cual implicó un nuevo centro de interés:

¿Qué acciones es posible realizar para que los asesores académicos de Centros de Maestros mejoren sus capacidades de asistencia técnico-pedagógica a directivos y colectivos docentes mediante procesos colaborativos para la mejora escolar, la distribución adecuada del liderazgo y el impulso de redes y comunidades de aprendizaje?

El conocimiento y manejo adecuado de los procesos de asesoría y acompañamiento pedagógico por parte de los asesores académicos de Centros de Maestros es por supuesto un elemento indispensable para dar solución a la interrogante planteada y, sobre todo, es un reto que está dentro de mis funciones institucionales como Coordinador general del Centro de Maestros Carmen G. Basurto.

Además del anterior planteamiento se debe mencionar que durante el mes de noviembre de 2018 se incorporaron 6 asesores académicos recién adscritos a la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, provenientes del Programa de Inglés de la SEP por lo que, contando a los 4 asesores académicos que ya estábamos adscritos al CGB; se conformó temporalmente un equipo de 10 asesores académicos; incremento por demás significativo que sustentó aún más la necesidad de generar un proceso de autoformación.

Las intenciones de este proceso se declararon de la siguiente manera:

- Aplicar un proceso de inducción dirigido a los compañeros de reciente incorporación
- Mejorar la frecuencia y calidad de las interacciones académicas entre el personal académico del Centro de Maestros CGB.

- Generar procesos de trabajo colaborativo (diálogo, conflicto y entendimientos) para el desarrollo del equipo académico de CGB como comunidad de aprendizaje.
- Diseñar estrategias específicas para apoyar, asesorar y acompañar de manera efectiva el proceso de formación continua centrado en la escuela para el desarrollo de trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje.

Las reuniones académicas se realizaron 3 veces por semana con una duración promedio de 2.30 horas cada una a partir del 22 de enero al día 29 de marzo del 2019; logrando un total de 30 reuniones.

Este proceso dio inicio con un breve diagnóstico situacional sobre la situación prevaleciente de las propuestas formativas manejadas en el CGB para generar desde ahí una propuesta de mejora de la práctica profesional de los asesores académicos participantes.

Figura 1. Proyecto de mejora de la práctica profesional en Centros de Maestros



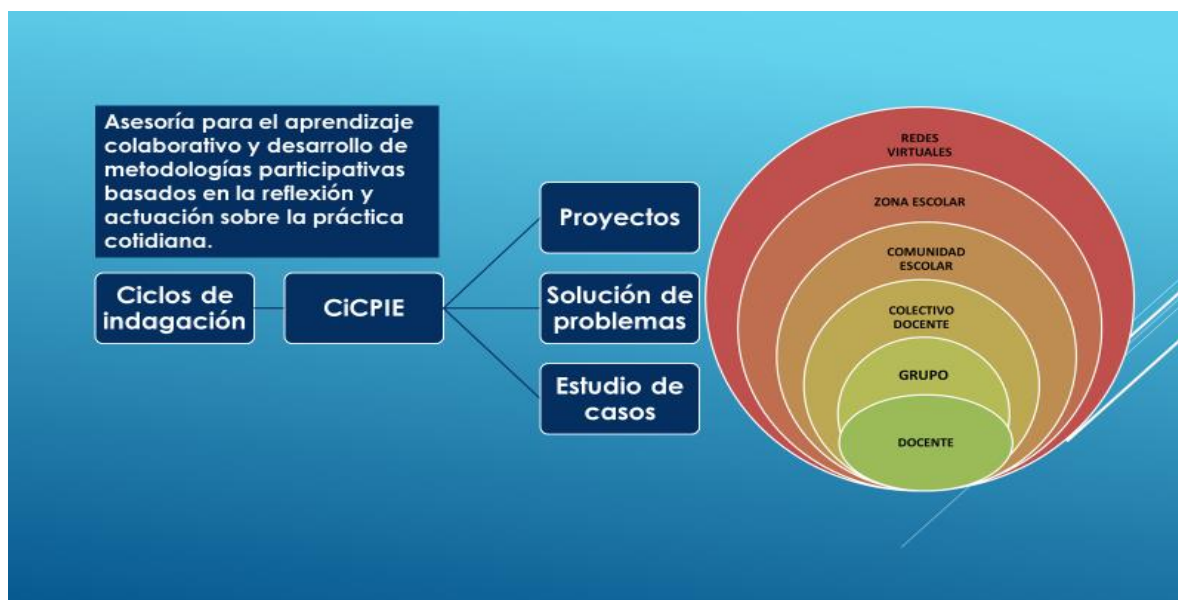
Elaboración colaborativa del personal académico del CGB

Posterior a esto se revisaron de manera colegiada diversas lecturas académicas sobre aprendizaje dialógico; práctica reflexiva, comunidades de aprendizaje, escuelas eficaces., estrategias de aprendizaje basado en solución de problemas, estudio de casos y aprendizaje por proyectos, así como metodologías para la elaboración de talleres y el enfoque de indagación apreciativa.

También se vivenciaron las estrategias de tertulias dialógicas (literarias y pedagógicas) para promover el diálogo entre los integrantes del equipo académico del Centro de Maestros CGB.

Durante las últimas 12 sesiones se realizó el diseño inicial de la propuesta de formación a través del desarrollo de Ciclos Colaborativos de Planeación, Intervención y Evaluación (CiCPIE) -así nombrados por el equipo participante- que tiene como finalidad establecer una herramienta base para la identificación y solución colaborativa de situaciones prioritarias de atención como estrategia de formación profesional de directivos y colectivos docentes de centro (intra escolar) o zona escolar (inter escolar).

Figura 2. Ciclos colaborativos de planeación, implementación y seguimiento



Elaboración colaborativa del personal académico del CGB

Este taller reflexivo nombrado como “Acompañamiento técnico a la zona escolar (CTZ y CTE) mediante ciclos colaborativos de indagación continua” (Anexo 1) se concibió como un proceso de asesoría y acompañamiento donde los colectivos docentes son los protagonistas al construir procesos de mejora de su práctica escolar a partir de la reflexión sobre su práctica cotidiana; compartir sus saberes, comprender su contexto y la construir de manera colaborativa alternativas de solución a situaciones problemáticas educativas específicas.

El formato que se decidió utilizar es el de talleres reflexivos sobre la práctica cotidiana; como proceso de acompañamiento a centros escolares a lo largo del ciclo escolar para apoyar, asesorar y acompañar de manera efectiva el proceso de formación continua centrado en la escuela para el desarrollo de trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje.

De marzo a junio se elaboraron 4 talleres reflexivos más dentro de la “Propuesta de formación continua para el desarrollo de procesos colaborativos de planeación, implementación y evaluación”; todos desarrollados bajo los mismos supuestos y que representan una opción posible para la mejora institucional de las formas de concebir e implementar la formación continua de los docentes de educación básica; en este caso, una alternativa que parte de los saberes y práctica cotidiana de los docentes, que confía en que las mejores soluciones se generan por aquellos que están involucrados directamente en las situaciones problemáticas educativas.

Desde esta mirada, el papel principal de los asesores académicos es acompañar y asesorar a supervisores, directivos y colectivos docentes para que de manera colaborativa y a partir de sus prácticas y saberes, pero no solo con eso, construyan colegiadamente la mejora de su práctica docente, así como el camino que los lleve a constituirse como una comunidad de aprendizaje no solo docente sino de toda la comunidad educativa.

Los 5 talleres reflexivos fueron presentados en junio del 2019 por el equipo académico del CGB a las autoridades de la DA y CDM en un evento donde todos los centros de Maestros de la Ciudad de México presentaron sus Proyectos innovadores.

## 4.9 sobre propuesta de servicios en el CGB

¿Cómo potencializar a los Centros de Asistencia Técnica a la Escuela y Formación Docente como espacios de aprendizaje colaborativo, desarrollo profesional e impulso de redes y comunidades de aprendizaje?

Desde que participaba en los cursos de Centros de Maestros como docente frente a grupo, me di cuenta de que uno de los espacios que más valoraban (valorábamos) los participantes en las sesiones de formación eran los que daban oportunidad de dialogar con los otros docentes participantes en el curso. Estos diálogos transitan sobre los temas del curso o no, de acuerdo con las necesidades e intereses de los en dicho espacio reunidos y siempre resultan los más animados.

En mi práctica como facilitador en Centros de Maestros siempre he procurado facilitar los tiempos y oportunidades de dialogo entre pares en el desarrollo de las sesiones hasta lograr actualmente que mis intervenciones nunca rebasen el 20% del tiempo de trabajo.

Generalmente las sesiones comienzan su desarrollo académico con relatos de experiencias de los docentes sobre el tema a tratar en parejas o equipos de no más de 4 personas y de ahí se generan diversas combinaciones de organización y formas de participación.

Cuando es posible, sobre todo en cursos donde las sesiones abarcan varias semanas, algunas de las técnicas y dinámicas utilizadas en las sesiones se solicita sean implementadas en los grupos de los docentes participantes para compartir las experiencias vividas durante la siguiente reunión; es decir, siempre propongo situaciones didácticas que los docentes puedan utilizar con sus colectivos docentes o grupos escolares. Esto para generar oportunidades de impactar en la práctica cotidiana y de compartir las experiencias vividas entre los pares que asisten a los cursos.

La oportunidad y experiencia de práctica profesional realizada en este curso me dio la oportunidad de asesorar y acompañar durante un breve periodo la práctica profesional real de supervisores y directivos durante el desarrollo de un ciclo de indagación que permitió alguna influencia de mi parte en el proceso de planeación, implementación y evaluación de un proceso de acompañamiento o asesoría a colectivos docentes desarrollado bajo el liderazgo académico de los participantes.

Confirmé que la formación permanente bajo la premisa de la reflexión sobre la práctica para su transformación es una alternativa confiable y válida para la mejora escolar, el desarrollo del liderazgo compartido y el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

El mayor aprendizaje fue mirar al Centro de Maestros como espacio donde un grupo de supervisores, directores o docentes se reunían para solucionar un problema común de manera solidaria, con asesoría, pero no tanta, de mi parte. De manera colaborativa construían, por ejemplo, una secuencia didáctica sobre el mismo aprendizaje esperado, pero contextualizando cada uno a su realidad percibida. Lo mismo ocurrió para un proyecto de gestión escolar con los directivos o un proyecto de acompañamiento escolar para los supervisores.

En la mirada de hacer de los Centro de Maestros un espacio de reunión continua de figuras educativas, una primera propuesta es la de facilitar en ellos la integración y operación de grupos o círculos de aprendizaje colaborativos por figura educativa en base a centros de interés común, de manera que unos con otros puedan resolver situaciones problemáticas semejantes o construir proyectos comunes. En este caso, los ciclos de indagación a partir de narraciones de situaciones y vivencias sería la propuesta inicial.

En segundo lugar, se propone la asesoría a colectivos específicos a través de los talleres reflexivos; algunos ya elaborados inicialmente por el grupo de asesores del Centro de Maestros Carmen G. Basurto y que se desarrollan a partir de los Ciclos Colaborativos de Planeación, Implementación y Evaluación (CiCPIE) bajo el enfoque de la investigación acción. (ejemplo en anexo1).

En tercer lugar, se propone la asesoría y acompañamiento a CTZ y CTE; principalmente a supervisores y directores de una zona escolar específica con probables apoyos técnico-pedagógicos a los colectivos docentes en condiciones semejantes a las desarrolladas en la presente investigación. En este caso es preciso atender lo dispuesto en los “Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica” recién publicados el 28 de febrero del 2020 para la operación de los Servicios de Asesoría y Acompañamiento de las Escuelas en Educación Básica.

En cuarto lugar, para apoyar el aprovechamiento oportuno de los recursos que ofrecen diversos programas y proyectos de apoyo a la educación a nivel, federal, estatal y local de instancias públicas o privadas se propone generar un esquema de sensibilización y acercamiento entre estas ofertas y los intereses y necesidades de los centros escolares y su comunidad identificados y priorizados en los procesos de investigación acción y cuya solución requiera de apoyos externos.

En quinto lugar, se propone que de acuerdo con el desarrollo de los 4 tipos de acciones anteriormente descritos se generen procesos de narración y sistematización de las experiencias y aprendizajes que se concreten en investigaciones formativas o mejoras de procesos al interior de los Centros de Maestros.

En sexto lugar se considera es indispensable desarrollar un intensivo y pertinente programa de autoformación en los Centros de Maestros para la implementación de las opciones anteriormente descritas.

## CONCLUSIONES

“...el desarrollo del currículo debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículo debe ser un investigador... Debe partir de un problema, no de una solución” (Lawrence Stenhouse, 1998) Citado por (Restrepo, 2004, pág. 48)

De acuerdo con lo vivenciado durante la presente investigación se considera pertinente la construcción de procesos de formación continua de los colectivos docentes, basados en ciclos de indagación colaborativa para la solución de situaciones problemáticas educativas situadas en contextos escolares específicos.

Esto es decir que la formación continua o permanente de los colectivos docentes debe partir de las situaciones problemáticas educativas que ellos mismos identifican y a las cuales dan significado.

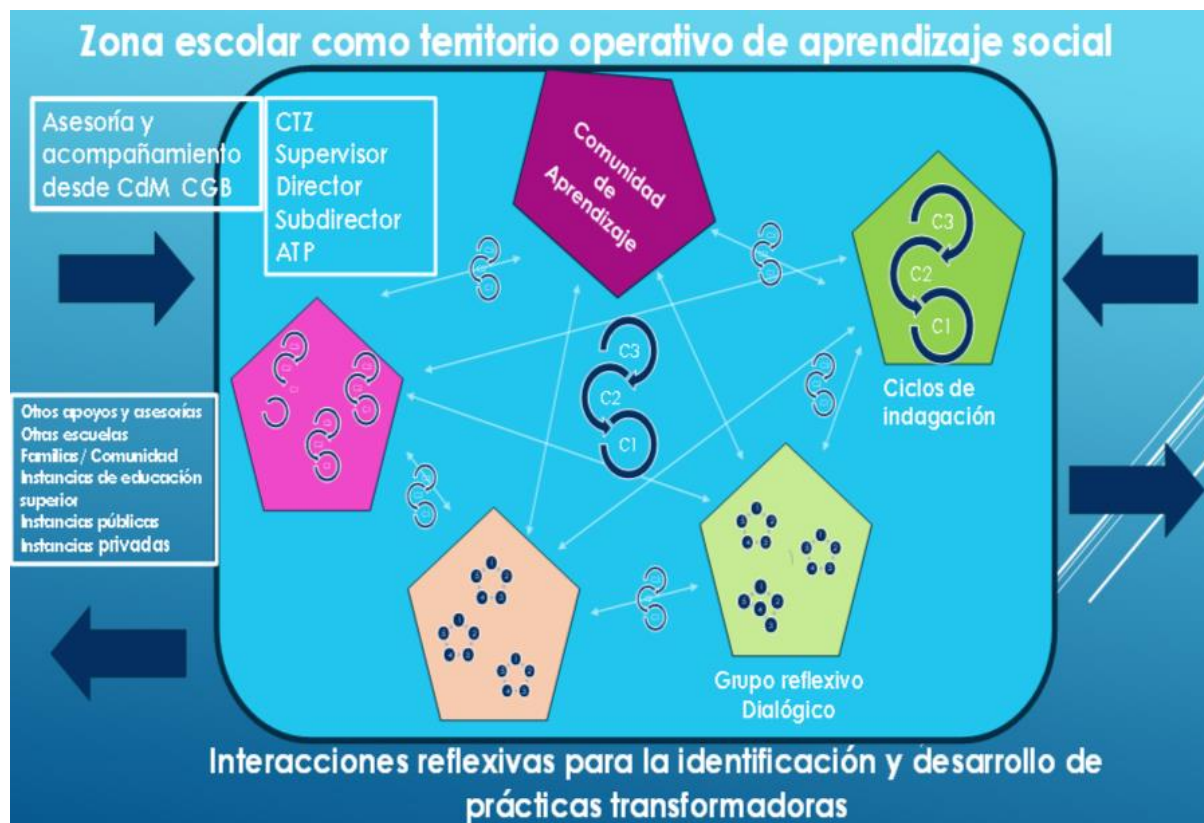
Significa así mismo que las soluciones a construir de manera colaborativa deben surgir de los recursos y saberes individuales o colectivos de la comunidad escolar que enfrenta una situación problemática común, así como de los recursos y saberes que se gestionen para apoyar el diseño, puesta a prueba y valoración de las diferentes alternativas propuestas para la mejora de la práctica docente, la organización y funcionamiento escolar y los logros académicos de los estudiantes.

Para potencializar la práctica profesional desde centros de maestros, así como su impacto en la transformación de la práctica de los colectivos docentes es importante considerar la zona escolar como territorio básico de acción, desde donde es posible poner en juego de manera articulada los diversos recursos disponibles en la generación de interacciones sociales permanentes de formación.

Esto requiere resignificar la zona escolar como el territorio ecológico operacional básico de interacciones sociales educativas desde el que se pueden establecer procesos orientados al desarrollo de comunidades y redes de aprendizaje mediante acciones sistemáticas de acompañamiento institucional a supervisores, directivos y docentes para la mejora continua de la práctica profesional.



Figura 3. Zona escolar como territorio operativo de aprendizaje social



Elaboración propia

La asesoría que para tal efecto se instrumente desde las instancias formadoras institucionales, debería también considerar fortalecer las interacciones de los colectivos docentes con la familia y la comunidad cercana de contacto común a los alumnos.

De acuerdo con lo observado en el desarrollo de la presente investigación, se considera prioritario, desde la práctica profesional en Centros de Maestros, fortalecer mediante procesos de asesoría y acompañamiento como estrategia de formación continua, el liderazgo pedagógico de los directivos escolares.

Dado que el aprendizaje no suele aparecer de modo contingente o accidental, el equipo directivo debe crear entornos, disponer espacios y tiempos que faciliten y apoyen el aprendizaje del

profesorado, de la organización y, en último extremo, del alumnado. Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en clase (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). Citado por (Bolívar, 2010, pág. 25)

De las orientaciones contempladas en el documento; Estrategia Regional sobre Docentes. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2013) que están incluidas en los criterios de la reforma educativa 2016 se destaca:

Focalizar el desarrollo profesional docente hacia las necesidades que demandan los proyectos al interior de las escuelas, promoviendo como práctica permanente, el análisis de necesidades formativas de los profesores a través del desarrollo de un ejercicio reflexivo. ... En esta dirección, es fundamental la convergencia de los esfuerzos del director escolar, de los supervisores y de los responsables del apoyo técnico pedagógico. (pág. 125)

Agregando que es necesario:

Establecer estímulos y condiciones que promuevan la participación de los docentes en actividades formativas. Entre las condiciones más determinantes que es necesario abordar, según la experiencia internacional y la percepción de directores y profesores, está la asignación de tiempos dentro de la jornada laboral —velando por no afectar los aprendizajes de los estudiantes— para que los profesores puedan reflexionar sobre sus prácticas, trabajar en equipo, investigar, revisar literatura profesional y participar en actividades relevantes de actualización y formación. (pág. 125)

Los Centros de Maestros deben resignificarse como escenarios con oportunidades permanentes de aprendizaje colaborativo para la transformación profesional de supervisores, directivos y docentes de educación básica.

Esto incluye la transformación de la práctica de los propios formadores de Centros de Maestros y su desarrollo como comunidades de aprendizaje; en la intención de generar espacios donde se logre aprender continuamente unos de otros: donde las experiencias y saberes prácticos circulen y sean puestos a prueba asegurando a las propuestas formativas institucionales su articulación con los agentes, espacios y circunstancias cotidianas del quehacer pedagógico como requisito básico para generar un impacto positivo en la calidad educativa de las comunidades que conforman el nivel básico de educación en nuestro país.

Como alternativa a los cursos y talleres tradicionales actualmente ofertados por las instancias formadoras institucionales para educación básica en la Ciudad de México; se proponen, como estrategia de formación continua, desarrollar procesos de acompañamiento y asesoría a corto y mediano plazo; identificando a la zona escolar como unidad o territorio básico de coordinación para la transformación de la práctica docente.

Se identifica el corto plazo como el periodo que abarca un año o ciclo escolar al considerar que la asesoría y acompañamiento desde Centros de Maestros debe establecer puntos de coincidencia con el trabajo de los Consejos Técnicos de Zona, los Consejos Técnicos Escolares; el programa Escolar de Mejora Continua, así como con los servicios de Asistencia Técnica a la Escuela.

Como metodología de Acompañamiento se proponen los Ciclos Colaborativos de Planeación, Implementación y Evaluación (CCPIE) diseñados colectivamente por el equipo académico del Centro de maestros Carmen G. Basurto y que se sustentan en la investigación-acción; el aprendizaje dialógico y en las estrategias didácticas contempladas en los enfoques del plan y programa vigentes para educación básica en el territorio nacional, a saber: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje por Proyectos y Estudio de Casos.

Los procesos de asesoría y acompañamiento orientados a la mejora del desempeño de los equipos directivos resultan entonces fundamentales para el desarrollo de comunidades de aprendizaje (CA); como lo relata Bolívar:

Por tanto, los líderes escolares con éxito mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, de manera indirecta, los resultados de los alumnos, principalmente a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y desarrollando las capacidades del profesorado para el liderazgo. (Bolívar, 2010, pág. 20)

En este sentido; se considera pertinente la propuesta de incluir dentro de la oferta institucional de formación continua el acompañamiento a supervisores y directivos escolares para el fortalecimiento de su liderazgo pedagógico en procesos de mejora escolar y desarrollo de comunidades de aprendizaje como una metodología para avanzar en el cambio que precede a un proceso de mejora al cuales solo posible arribar cuando dicho cambio se integra a la cultura escolar y usos sociales cotidianos de los docentes.

Esto determina claramente tipo y nivel de transformación que deben lograr las instancias responsables institucionales de la formación profesional de tal manera que es fundamental que también se desarrollen como comunidades de aprendizaje y transiten hacia una propuesta principalmente enmarcada en brindar servicios de asistencia técnica a la escuela para apoyar, asesorar y acompañar de manera efectiva el proceso de formación continua centrado en la escuela para la mejora del proceso y resultados educativos.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akbhsl, M. I., & Ortega, V. M. (2006). Teoría y práctica del sistema modular en la UAM-X. *Perspectiva Educativa, formación de profesores*,(47), 33-57. Recuperado el 26 de 11 de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828003.pdf>

Arbesú, M. I. (2004). El sistema modular Xochimilco. En UAM-X, *Lecturas Básicas I. El sistema modular; La UAM-X y la Universidad pública* (págs. 9-26). Distrito Federal: Cesar E. Fuentes Hernandez.

Barraza, L. (2005). La investigación cualitativa y su aplicación en la restauración ecológica. En Oscar Sanchez, E. Peters, R. Marquez, E. Vega, & G. Portales, *Temas de restauración ecológica* (págs. 57-66). México: Instituto Nacional de Ecología SEMARNAT.

Bolivar Botía , A. (2013). Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 60 - 86. Obtenido de La logica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>

Bolivar Botia, A. (2013). La logica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación.*, 11(2), 60-86. Recuperado el 22 de 11 de 2019, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>

Bolivar, A. (14 de 02 de 2002). Epistemología de la investigación biográfico-narrativo en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1* <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> , 1-26. Obtenido de ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolivar, A. (29 de 01 de 2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2) 9-33, 9-33. Obtenido de Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus: <http://www.psicoperspectivas.cl>

Bolivar, A. (19 de marzo de 2013). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Obtenido de ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-b>

Bolivar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. *XIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA* (págs. 1-22). Chihuahua: COMIE.

Candelo, C. (18 de 06 de 2019). *PAnda Org.* Obtenido de [http://awsassets.panda.org/downloads/hacer\\_talleres\\_\\_\\_guia\\_para\\_capacitadores\\_wwf.pdf](http://awsassets.panda.org/downloads/hacer_talleres___guia_para_capacitadores_wwf.pdf)

Carbonell, J. (2001). *La aventura de inovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Castillo-Aleman, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. magisterial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 637-652.

Castro Porcayo, D. (12 de 03 de 2018). *Castro, Porcayo, David (2017) La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México (1970-2012)*. Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx): <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>

Coll, C., & Engel, A. (10 de 31 de 2018). El modelo de influencia educativa ditribuida. *RED. Revista de Educación a Distancia, Núm. 58. Artíc. 1*, DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/1> . Obtenido de DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/1>: [http://www.um.es/ead/red/58/coll\\_engel.pdf](http://www.um.es/ead/red/58/coll_engel.pdf)

Coll, C., & Sole, I. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (págs. 7 - 24). Mexico D.F.: Colofon S.A. de C.V.

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (30 de 09 de 2019). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de [dof.gob.mx](https://www.dof.gob.mx): [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)

CREA . (Junio de 2013). Centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de Desigualdades. *Formación en Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Delors, J. (1996). *La educacion encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Cpomisión Internacional sobre la educación del siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Dewey, j. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.

Diaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vinculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga Arceo, f. (2010). DIAZ, B. (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares",. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, México*,, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. Obtenido de <http://ries.universia.net>

Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: I. En F. Díaz Barriga, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: I.* (pág. 62). Ciudad de México: McGraw Hill.

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. I, núm. 1, junio-septiembre, 37-57.*

Elías, M. E. (05 de 01 de 2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) tronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015: 285-301, 285-301.* Obtenido de Revista Electrónica EDUCARE: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a16v19n2.pdf>

Elliot, J. (1996). *ELLIOT J. 1996. El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata. Madrid, España.* Madrid, España: Morata.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación.* Madrid. España: Morata, S.L.

Esteban-Guitart , M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 51-64.* Obtenido de La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para.

Freiré, P. (1997). *FREIRÉ, P. (1970): Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI. - (1993): La pedagogía de la esperanza A la sombra de este árbol. Barcelona. El Roure.* Madrid: Siglo XXI.

Fullan, M., & Pomfret, A. (2002). El significado del cambio educativo, un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 1-14.*

Gimeno Sacristan , J. (1999). *Poderes inestables en educación.* Madrid, España: Morata.

Guzman, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2018, 11, 135-158.*

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional.* Madrid, España: Morata.

Hernandez, A. (04 de 02 de 2020). *Revista Faces Universidad de Carabobo.* Obtenido de La investigación-acción participativa y la producción del conocimiento: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/a2n6/2-6-11.pdf>

Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (págs. 17-72). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Horn Kupfer, A., & Murillo Torrecilla, F. J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes. (U. d. Rioja, Ed.) *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-77. Recuperado el 22 de 11 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017467>

Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-9.

INEE. (2015). *Los Docentes en México. Informe 2015*. Distrito Federal, México: INEE.

INEE. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. Ciudad de México: INEE.

INEE. (7 de mayo de 2018). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del cuarti grupo de docentes, así como del personal con funciones de dirección y supervisión, y del personal que presenta su segunda y tercera oportunidad en educación básica ... *Diario Oficial de la Federación*.

Kawulich, B. (11 de 02 de 2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 82 párrafos. Obtenido de Forum Qualitative Sozialforschung: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>

Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.

Mello, R., & Larena, R. (14 de 04 de 2018). *Researchgate*. Obtenido de Revista Electrónica Teoría de la Educación. Roseli de Mello y Rosa Larena: [https://www.researchgate.net/publication/42377356\\_Pedagogia\\_comunicativa\\_critica\\_en\\_los\\_centros\\_educativos](https://www.researchgate.net/publication/42377356_Pedagogia_comunicativa_critica_en_los_centros_educativos)

Mendoza Valladares, J. L. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo. *Innovación Educativa, ISSN vol 16 núm 70*, 43-59.

Mercado Maldonado, R. (2012). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económico.

Molina Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de educación num. 337*, 235-250.



Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008&lng=es&tlng=es).

Murillo, J. (2002). La mejora de la escuela" concepto y caracterización. En J. Murillo, M. Muñoz, & coords., *La mejora de la escuela* (págs. 15-51). Barcelona: Octaedro S.L.

Murillo, J. (2003 ). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-22.

Oliva, M. (2015). Aportaciones Teóricas de Kurt Lewin al aprendizaje y la investigación socioeducativa. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17*, 48-64.

OREALC/UNESCO. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en America Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

OREALC/UNESCO. (2013). *Estrategia Regional sobre Docentes. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

OREALC/UNESCO Santiago. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

Pérez, t. (2017). El enfoque apreciativo, valiosa herramienta para construir cultura de paz. *Revista de la Universidad La Salle*, 137-158.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón.

Poder Ejecutivo Federal. (30 de 09 de 2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-37.

Restrepo, B. (29 de 1 de 2002). *Una variante pedagógica de la investigación-acción*. Obtenido de Revista Iberoamericana De Educación, 29(1): <https://doi.org/10.35362/rie2912898>

Restrepo, B. (20 de 06 de 2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico Educación y Educadores. 45-55 Universidad de La Sabana Cundina-marca, Colombia. *CIEP Centro de investigaciones Educativas y Pedagógicas*, pp. 45-55. Obtenido de [bibliotecadigital.udea.edu.co: http://hdl.handle.net/10495/4101](http://hdl.handle.net/10495/4101)

Robalino, C. M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. . *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, 1, 6-23.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.

Santos, M. A. (14 de 01 de 1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Obtenido de [http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha\\_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia\\_Electronica\\_pa121/Santos%20G.Eval.PDF](http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Santos%20G.Eval.PDF):  
file:///C:/Users/Usuario/Desktop/tesis%20marzo/Santos%20G.Eval.PDF

Schemelkes, S. (1986). *Fundamentos Teóricos de la Investigación Participativa*. México: CREFAL.

Secretaría de Gobernación Diario Oficial de la Federación. (07 de 05 de 2018). *LINEAMIENTOS para llevar a cabo la evaluación del desempeño del cuarto grupo de docentes y técnicos docentes, así como del personal con funciones de Dirección y Supervisión, y del personal que presenta su segunda y tercera oportunidad en Educación Básica*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: [www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5521741&fecha=07/05/2018&print=true](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5521741&fecha=07/05/2018&print=true)  
7/

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

SEP. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Distrito Federal: Diario Oficial de la Federación.

SEP. (2014). *ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.

SEP. (2017). *ACUERDO número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Ciudad de México: SEP.

SEP. (2017). *Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México. México: DOF.

SEP. (2018). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. proceso de evaluación del desempeño del personal con funciones de director y supervisor*. Distrito Federal: SEP.

SEP. (2019). *Documento base de formación continua* . Ciudad de México: SEP.

SEP. (2020). *REGLAS DE OPERACIÓN DEL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA EL EJERCICIO FISCAL 2020*. Ciudad de México: SEP.

SEP -CNSPD . (2019). *Lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas públicas en educación básica*. Ciudad de México: SEP.

SEP SATE. (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. Ciudad de México: SEP, SATE.

SEP, CNSPD. (2017). *Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica*. Distrito Federal: SEP, CNSPD.

SEP, DGFCM. (2010). *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula*,. Distrito Federal, México: SEP.

Serrano , G.-T. J., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa vol. 13 núm 1*, pp 1-27.

Serrano, J. A. (2005). Reseña de "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 154-162.

Serrano, J. A. (05 de 11 de 2019). *Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva*. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178859915.pdf>

Shutter, A. (1983). *Investigación participativa, una opción metodológica para la educación de adultos*. Patzcuaro; Morelia: CREFAL.

Shutter, A. (1983). *Investigación Participativa; una opción metodológica para la educación de adultos*. Patzcuaro, Michoacan: CREFAL.

Soledad, R. M. (18 de 06 de 2019). *ITESM virtual*. Obtenido de Construcción de cuadro de triple entrada: [http://cursoste.tecvirtual.mx/cursos/ocw/ed5012/recursos/apoyos/apoyo5\\_act3.doc](http://cursoste.tecvirtual.mx/cursos/ocw/ed5012/recursos/apoyos/apoyo5_act3.doc)

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: 2007.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.

UNAM. (18 de 06 de 2019). *Unidad de apoyo para el aprendizaje*. Obtenido de Lluvia de ideas: [https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/166/mod\\_resource/content/1/la-creatividad/index.html](https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/166/mod_resource/content/1/la-creatividad/index.html)

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. (1994). *Documento Xochimilco*. Distrito federal: UAM-X.

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas* (págs. 263-294). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Valdez, H. (26 de 02 de 2020). *La evaluación del desempeño docente*. Obtenido de Instituto Central de Ciencias Pedagógicas: [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf)

Vidal, A. R.-T. (18 de junio de 2019). Obtenido de Universitat de Barcelona-Ediciones: <http://www.ub.edu/escult/editions/0particip.pdf>

# ANEXOS

## Anexo 1

**Centro de maestros Carmen G. Basurto**

**Propuesta de formación continua para el desarrollo de procesos colaborativos de planeación, implementación y evaluación**

**-Título del primer taller reflexivo**

***Acompañamiento técnico a la zona escolar (CTZ y CTE) mediante ciclos colaborativos de indagación***

### **Participantes**

***Adriana Luisa Hernández Jiménez***

***Ana María Bárbara Salazar Martínez***

***Berenice Barrera Marmolejo***

***Jania De Montserrat Iñiguez Durán***

***Javier López Gómez***

***Juan Mendoza Castillo***

***Julieta Campos Mora***

***Laura Lizette Aillaud Olavarrieta***

*Luz Vila Guzmán Díaz*

*Sabás Galeana Quintero*

## **Descripción**

Se propone que los Centros de Maestros participen en el desarrollo de una estrategia de formación continua basada en la asesoría y el acompañamiento a los CTZ y CTE, a través de ciclos colaborativos de indagación continua. Fomentando encuentros e intercambios académicos de planeación, implementación, seguimiento y evaluación que favorezcan la mejora continua en la atención de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, las prácticas educativas y el desarrollo de la escuela como un espacio de aprendizaje para toda la comunidad educativa.

## **Justificación**

La presente propuesta se orienta al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, entendida en base al acuerdo 717 (SEP, 2014) como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece.

Como alternativa a los cursos y talleres aislados y descontextualizados y de acuerdo con los Lineamientos Generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en la Educación Básica (SEP -CNSPD , 2019), se propone que desde centros de maestros se lleven a cabo acciones de formación y capacitación graduales y sistemáticas, dirigidas al fortalecimiento de las competencias profesionales del personal de las supervisiones de zona escolar y a los directores escolares con funciones adicionales de asesoría técnica para se propone que, desde Centros de Maestros, se desarrollen servicios de acompañamiento a los CTZ y CTE, para trabajar de manera colaborativa en base a procesos de solución de problemas in situ, es decir, trabajando en el contexto escolar mismo, a través de la investigación acción docente que se nutre en el marco de los Círculos de Estudio “entre pares” profesionales; con la intención de mejorar

y fortalecer la autonomía de gestión escolar, entendida con base al acuerdo 717 (SEP, 2014) como “...la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece.”

En este mismo sentido, es importante generar comunidades y redes de aprendizaje que fortalezcan las competencias profesionales de sus participantes y la mejora del servicio educativo de las escuelas de la zona escolar, al propiciar que estas compartan al interior de la escuela y con las escuelas de la zona escolar problemas comunes, e impulsen y adopten buenas prácticas, innovaciones y experiencias diversas. En este sentido se entiende como redes y comunidades de aprendizaje. “Al colectivo de docentes, académicos o especialistas que se actualizan mediante su participación en actividades pedagógicas, a partir de la colaboración, la cooperación y el intercambio de saberes, experiencias y de gestión de información académica” (SEP -CNSPD, 2019)

### **Problema a resolver**

Formación continua en educación básica que enfatiza en propuestas aisladas y descontextualizadas, con un bajo impacto en la práctica profesional cotidiana en el aula y en los logros de los estudiantes además de una incipiente estrategia de acompañamiento a CTZ y CTE de educación básica en la Ciudad de México en el proceso de planeación implementación y evaluación de los objetivos y metas para la mejora escolar, a fin de atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos, y la mejora de las prácticas docentes y directivas.

Baja interacción académica al interior de la escuela y con las escuelas de la zona escolar para compartir y sistematizar problemas comunes, que impulsen la transformación de saberes y permitan la mejora y apropiación de buenas prácticas, innovaciones y experiencias diversas para la mejora del proceso educativo.

### **Objetivo(s)**

Fortalecer el trabajo colaborativo de los colectivos de CTZ y CTE de educación básica para que, a partir de un diagnóstico de resultados educativos y prácticas profesionales in situ, se tomen de manera pertinente decisiones, acuerdos y compromisos para mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas.

Generar ciclos colaborativos de indagación continua para la transformación positiva de la práctica docente, la organización y funcionamiento escolar para la mejora de los logros académicos de los estudiantes.

Crear espacios de diálogo reflexivo entre los actores educativos sobre sus experiencias profesionales vividas para promover la autonomía de gestión escolar y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje.

## Marco conceptual y/o Metodológico



Figura 1. Fuente: Elaboración colaborativa CGB

La presente propuesta de acompañamiento a los CTZ y CTE mediante ciclos colaborativos de indagación continua se plantea desde la Investigación acción



educativa (Elliot, 2000) (Stenhouse, 2007) a través de ciclos de indagación (Latorre, 2007) en el marco de la práctica cotidiana de las figuras educativas y sus respectivos colectivos para promover la transformación educativa; desde la experiencia vivida, donde la capacidad de diálogo y el desacuerdo productivo son la base para cuestionar, indagar y transformar los saberes y rutinas pedagógicas generando procesos colaborativos de formación profesional permanente.

### Ciclo colaborativo de planeación, implementación y evaluación

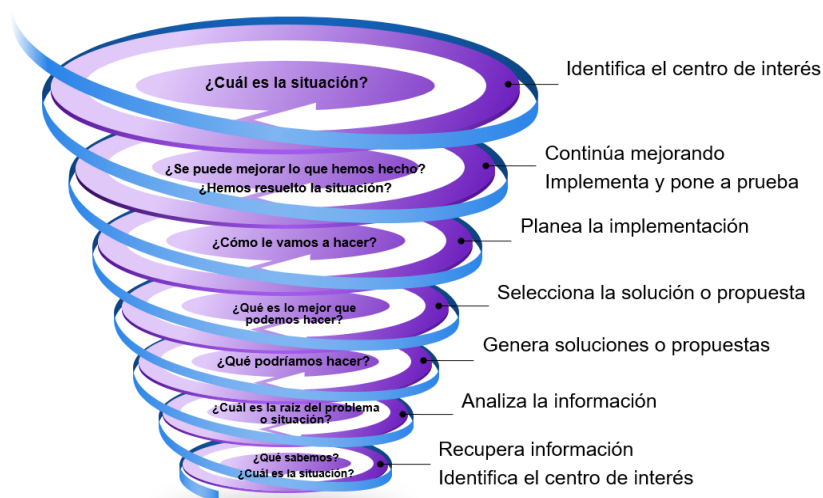


Figura 2. Fuente: Elaboración colaborativa CGB

La propuesta de ciclos colaborativos de planeación, implementación y evaluación se implementa, para educación básica, a través de las estrategias didácticas globales de: aprendizaje basado en problemas; estudio de casos y aprendizaje basado en proyectos. Estas están presentes en todos los enfoques metodológicos de la educación obligatoria.

El conocimiento y adecuado manejo de estas estrategias, de manera colaborativa, se considera como propósito esencial en la formación profesional de los docentes, dada su cotidiana aplicación en el aula para el aprendizaje de sus estudiantes, así como, para generar procesos comprensivos que les posibiliten la resolución de problemas en el contexto específico de su práctica profesional.

“De esta manera, como metodología de enseñanza, el Aprendizaje Basado en Problemas requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible- relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular.” (Díaz Barriga, 2005, pág. 62)

### **Propósito**

Acompañar a los colectivos de los CTZ y CTE para que desarrollen la planeación, implementación y evaluación de su Programa Escolar de Mejora Continua a través de ciclos de indagación colaborativa.

“Promover el aprendizaje entre pares como una estrategia de formación continua entre el personal educativo..., que les permita interactuar de manera reflexiva y profunda, respecto de lo que aprendieron en las opciones formativas (talleres, cursos y diplomados) en las que participaron; lo cual impulsará la creación de comunidades de aprendizaje, basadas en un tema o proyectos escolares específicos.” (SEP; 2019).

## SESIÓN 1 y 2

Espiral Reflexiva	Ciclo de Indagación	Insumos o procesos	Propuesta de actividades
Identificar	Identifica centro de interés ¿Cuál es la situación?	Tormenta de ideas (UNAM, 2019)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de la dinámica a los participantes. Generación de ideas: los participantes escribirán en tarjetas ideas sobre situaciones a atender o de mejora, generando un aproximado de 50 ideas en el grupo. Las tarjetas se colocarán en un tendedero de ideas.</li> <li>2. Mejora de ideas: se da lectura de las tarjetas en plenaria para verificar la claridad de las ideas, en caso de ser necesario se reelaboran, se combinan o sintetizan.</li> </ol>
		Dinámica de Cajas. (Vidal, 2019)  Organización y definición de la problemática.	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. A partir de la tormenta de ideas, el colegiado categoriza las propuestas, con la finalidad de encontrar puntos en común y realizar la organización de equipos para trabajar la dinámica de cajas por situación a atender o de mejora.             Una caja arranca a partir de una pregunta que cuestiona un tema que preocupa al colegiado y guiará la definición de la problemática. Cada equipo definirá su propia pregunta a partir de las premisas expuestas en la tormenta de ideas, misma que podrá complementarse con una o varias acotaciones.</li> </ol>
	Recupera información ¿Qué sabemos?	Dinámica de Cajas. (Vidal, 2019)  Árbol de análisis de problemática (Candelo, 2019)	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Partiendo de la pregunta que guía la caja, los participantes relatan brevemente la situación a atender o de mejora con dicha información diseñarán un diagrama “árbol de análisis de problemática”:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Al centro del árbol se coloca la pregunta que guía la caja,</li> <li>b. En las raíces se escriben las posibles causas que generan la problemática o situación de mejora.</li> <li>c. En las ramas se escriben las consecuencias o efectos del problema central.</li> </ol> </li> </ol>
	Analiza la información ¿Cuál es la raíz del	Relato de conclusiones	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Los diagramas se presentan en plenaria como parte de las conclusiones de identificación del problema</li> </ol>

problema o situación?

## SESIÓN 3 y 4

Espiral Reflexiva	Ciclo de Indagación	Insumos o procesos	Propuesta de actividades
Planear	Genera soluciones o propuestas ¿Qué podríamos hacer?	Historia de vida. (Candelo, 2019)	6. Retomando el insumo de la actividad 1, los participantes relatan una o varias experiencias exitosas que pudieran apoyar a la solución de las problemáticas identificadas y se colocan en la caja correspondiente.
	Selecciona la solución o propuesta ¿Qué es lo mejor que podemos hacer?	Dinámica de cajas (Vidal, 2019)	7. Los miembros del cada equipo revisan las experiencias de vida de su caja para seleccionar la o las que pueden ayudar la atención o mejora de la situación.
	Planea la implementación ¿Cómo lo vamos a hacer?	Tabla de dos entradas  Considerar construir un cuadro de triple entrada para la elaboración de instrumentos (Soledad, 2019)	8. En una tabla de 2 entradas se establece ¿qué puedo hacer?, ¿cómo lo voy a hacer? y ¿cuándo lo voy a hacer? Se comparte en plenaria y se retroalimenta principalmente el ¿cómo?  En equipo, acuerdan las evidencias a recuperar que servirán como insumo para la siguiente sesión. Agregar columna de evidencias a la tabla anterior.  *Los participantes deberán implementar al menos una de las acciones propuestas antes de la siguiente sesión

## SESIÓN 5 y 6

Espiral Reflexiva	Ciclo de Indagación	Insumos o procesos	Propuesta de actividades
<b>Actuar</b>	Implementa y pone a prueba ¿Estamos resolviendo la situación?	Intercambio de experiencias a través de un relato	9. Cada participante hace la presentación de sus evidencias de implementación, por equipo realizarán un análisis y a partir de estas escribirán un relato recuperando aquellas experiencias satisfactorias que han permitido resolver o mejorar la situación planteada, así como aquellas que resultaron de forma distinta a lo esperado.
<b>Evaluar</b>	Continúa mejorando ¿Se puede mejorar lo que hemos hecho?	Análisis FODA (Vidal, 2019) a través de la dinámica campo de fuerzas	<p>10. A partir del relato, los participantes clasifican elementos positivos y negativos de la implementación, conformando una gráfica representativa en una rota folio, colocando en orden de importancia los elementos aportados.</p> <p>Una vez elaborada “la gráfica de fuerzas positiva y negativas” se continúa con el análisis para definir si las fuerzas son internas o externas al grupo u organización y así definir si son Fortalezas Oportunidades, Debilidades y Amenazas (análisis FODA).</p> <p>Se comparten en plenaria los resultados por equipo.</p> <p>Reflexión: con base en los resultados obtenidos los participantes por equipo discuten ¿la acción planteada realmente nos está ayudando a mejorar? ¿qué adecuaciones son pertinentes realizar a la acción planeada?</p>
<b>Planificar</b>	Continúa mejorando ¿Cuál es la situación?	Selección de Opciones	<p>11. Después de la reflexión, los miembros del equipo deberán retomar las debilidades encontradas durante el análisis FODA para discutir las y realizar una votación que permita la selección de un elemento a atender argumentando su importancia.</p> <p>A partir de la argumentación generarán un compromiso de atención y trabajo colaborativo.</p>

## **Propuesta de implementación del Proyecto de Asesoría y Acompañamiento a CTZ y CTE**

### **Opción 1**

A lo largo del ciclo escolar desde la fase intensiva como acompañamiento a CTZ y CTE.

### **Opción 2**

Aplicación en 6 sesiones presenciales abarcando un periodo de tres CTZ y CTE.

8 a 24 supervisores de igual o diferente nivel.

8 a 24 directores de igual o diferente nivel.

8 a 24 supervisor, ATP, ATD, y directivos integrantes de una zona escolar.

8 a 24 directivos y colectivo docente de un centro escolar.

Observaciones:

-Se requiere fase de formación a personal de CM para su apropiación.

-Avances

Actualmente se han elaborado en el Centro de Maestros Carmen G. Basurto 5 propuestas específicas en base a los Ciclos colaborativos de planeación, implementación y evaluación (CCPIE); las cuales se encuentran en proceso de revisión por la autoridad institucional. Ninguna se ha aplicado.