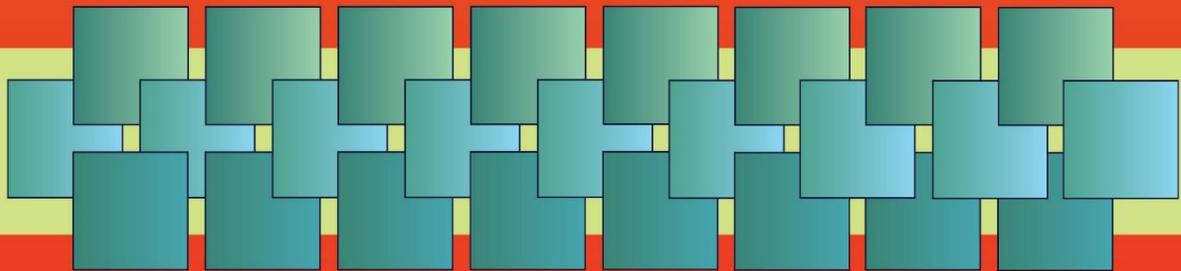




Gestión Educativa y social

Xochitl Castellón Fonseca
Margarete Moeller Porraz
(Coordinadoras)



Colección:
Investigación sobre Evaluación y Gestión Educativa

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

M.C. Jorge Ignacio Peña González
Rector

M.C. José Ángel González Rodríguez
Secretario de Rectoría

Lic. Magaly Sánchez Medina
Directora de la Editorial

Mtra. Xóchitl Castellón Fonseca
Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtra. Margarete Moeller Porraz
Directora de la Unidad Académica de Educación y Humanidades

GESTIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

Título de la Colección:
Investigación sobre Evaluación y Gestión Educativa

Coordinadoras del Volumen:
Xóchitl Castellón Fonseca
Margarete Moeller Porraz

Diseño de portada:
Diana Pérez Navarro

Primera Edición Febrero 2019

Derechos reservados a la ley
© Universidad Autónoma de Nayarit
Ciudad de la Cultura Amado Nervo
Boulevard Tepic-Xalisco S/N
C.P. 63190
Tepic, Nayarit, México
Teléfono (311) 211-8800.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previa autorización, por escrito, de los dueños de los derechos reservados.

ISBN Obra Completa: **978-607-8482-17-7**

ISBN Volumen: **978-607-8482-20-7**

Publicado y hecho en México.

ÍNDICE

	Pág.
<u>PRESENTACIÓN</u>	4
<u>Propuesta de mejoramiento para el modelo de gestión en la calidad de los servicios proporcionados por el Centro de Desarrollo Educativo Número Doce de Tecomán, Colima</u> (<i>Rocío de Jesús Moreno Meza, Roberto Espíritu Olmos</i>)....	5
<u>La educación a distancia como factor de inclusión social en sitios lejanos de Colombia</u> (<i>José Alejandro Neira Díaz</i>)	17
<u>Escuela, grupos de investigación y red de colaboración: espacio para el mejoramiento de la gestión</u> (<i>Cosme Esparza Flores, Maribel Sánchez Villaseñor, Susana González González</i>).....	29
<u>Representaciones sociales del profesorado de primaria sobre el trabajo colaborativo y su incidencia en las prácticas docentes</u> (<i>Claudia Celina Gaytán Díaz, Irma Mercedes Cano Medrano</i>).....	37
<u>Filosofía y literatura como herramientas para el desarrollo del pensamiento complejo en jóvenes universitarios</u> (<i>Martha Albina De la Rosa Aguiar, Alejandra Cruz Flores, Alejandra Arias Reyes</i>).....	47
<u>Las estrategias de trabajo implementadas en la ruta de mejora desde los Consejos Técnicos de la Escuela Secundaria</u> (<i>María Verónica Nava Avilés, Nayheli Iraís Estrada Nava</i>).....	55
<u>Obstaculizadores de la sostenibilidad de la mejora educativa en establecimientos secundarios con alta vulnerabilidad social</u> (<i>Daniel Ríos Muñoz, Paula Villalobos Vergara</i>).....	66

PRESENTACIÓN

La gestión educativa y la gestión social desde las escuelas, son dos campos profesionales y dos objetos de estudio que se han resignificado en las últimas décadas, tanto en torno a su función social, como en lo referente a los paradigmas que las sustentan. En la gestión educativa se ha rebasado el ámbito de lo administrativo y local, para concebir el espacio de la gestión en un sentido amplio, incluyendo las dimensiones curriculares, pedagógicas, organizacionales e institucionales; como diferenciando los niveles de gestión escolar propios de un centro educativo, de los niveles de gestión educativa, cuya connotación es más amplia. En tanto que la gestión social, ha optado por abandonar la pretensión de “extender” sus beneficios al contexto, por la convicción profunda de la necesidad de “interactuar y aprender” de dicho contexto, recuperando y fortaleciendo el sentido de identidad cultural, la pertinencia de sus procesos y contenidos formativos, y la recuperación de los saberes no formales.

Los trabajos aquí incluidos contienen interesantes ensayos e investigaciones en torno a esta diversidad y complejidad de la gestión educativa, tales como: gestión organizacional, curricular, de la calidad, de la colaboración interinstitucional y social (distancia, trabajo y contexto vulnerable), todos ellos desde una perspectiva crítica y propositiva del trabajo institucional, que abona a la construcción de una nueva vertiente de desarrollo teórico de la gestión educativa, con una orientación fuertemente humanista y de sentido social, en contraposición a la visión empresarial que prevalece, si no en el discurso, sí en la práctica cotidiana de los centros escolares. Así, la gestión requiere de la comprensión de la cultura organizacional, construida a partir de la propia autodefinición de los actores de los procesos educativos, en sus diferentes dimensiones y a partir de las traducciones de la realidad misma, de lo que ésta le significa y representa como ente socialmente activo. Como gestión de la colaboración, invoca al desarrollo de la confianza, a la potenciación de las competencias individuales o institucionales, a la difusión del trabajo académico, en beneficio no solo de los procesos investigativos, sino en todo lo que concierne al desarrollo curricular, que se ve enriquecido con la triangulación de perspectivas. En tanto que la gestión social en las escuelas, a cualquier nivel, implica tanto el implementar mecanismos de vinculación con otros ámbitos formativos formales e informales, como con instancias educativas, dependencias oficiales u organismos no gubernamentales, en aras de implementar acuerdos y acciones que contribuyan tanto a extender los beneficios de la educación en su entorno inmediato, mediante la pertinencia de la formación y la extensión de los servicios, como a lograr una mejor formación en sus egresados, en particular en lo referido al desarrollo de una identidad y compromiso social.

Propuesta de mejoramiento para el modelo de gestión en la calidad de los servicios proporcionados por el Centro de Desarrollo Educativo número doce de Tecomán, Colima

Rocío de Jesús Moreno Meza
Roberto Espíritu Olmos

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de este proyecto es encontrar las áreas de oportunidad donde se requieran de estrategias de intervención para lograr la calidad deseada, en apoyo al modelo educativo adoptado por la Secretaría de Educación en el año 2007 y cuyos orígenes surgen desde el 2002 con la sistematización de varias actividades, como son el control escolar y la elaboración de órdenes de compra vía internet, entre otras. En un principio la Secretaría de Educación (SE) no contaba con instituciones educativas donde prestaran servicios administrativos en cada uno de los municipios del estado de Colima; posteriormente se abren Unidades de Servicios Educativos (USE), que son instituciones educativas de apoyo en los trámites de estos servicios y posteriormente con el nuevo modelo se transforman en Centros de Desarrollo Educativo (CEDE), con la finalidad de otorgar una atención más regionalizada en cada comunidad del estado de Colima.

El Centro de Desarrollo Educativo Número doce de Tecomán es una institución pública que sirve para agilizar los trámites que se realizan en la entidad educativa; generalmente, se atiende a los directores de las sesenta escuelas, los cuales invariablemente necesitan de los trámites ofrecidos por esta institución, mismos que pueden ser de tipo administrativo, escolar o académico. El modelo regionalizado trata de focalizar una mejora educativa desde una perspectiva regional. Los CEDEs se crean precisamente para apoyar el modelo y atender las necesidades específicas de cada lugar. De manera general, el CEDE se conforma para:

- Favorecer la articulación de los tres niveles de educación básica.
- Promover la formulación de estrategias regionales de atención a las zonas escolares.
- Integrar la asesoría y la capacitación para los equipos de supervisión, directores y docentes.
- Favorecer la implementación de innovaciones en la gestión de la supervisión escolar.
- Ofrecer servicios desconcentrados administrativos, académicos y escolares (<http://diplomadoceces.flacso.edu.mx/>, 2015).

En este contexto, algunos de los problemas observados en esta institución son:

- La falta de personal capacitado en algunos aspectos.

- Capital humano sin el perfil dentro de su estructura organizacional.
- Mala optimización de los tiempos.
- Malas relaciones interpersonales dentro del CEDE.
- El uso de tecnología obsoleta.
- Asimismo, se observa de manera general, un servicio al usuario que aún no cumple con todas las expectativas de los usuarios respecto a su atención.

La vital importancia derivada de estos servicios es crucial para los usuarios que acuden a la institución; por lo general cuando lo hacen es porque necesitan con urgencia de algún papel oficial y de atención inmediata; el servicio al usuario es la principal misión de este organismo dependiente de la Secretaría de Educación, y en esta área se deben de tomar todas las medidas necesarias, donde el capital humano incida en el cumplimiento eficiente de la razón de ser de esta organización.

SUSTENTACIÓN

Anteriormente, para todo trámite que se necesitaba en el ejercicio de la educación primaria era necesario ir hasta la Ciudad de Colima, para hacerlo en la sede estatal de la Secretaría de Educación (S.E.). En la actualidad y derivado de la necesidad de otorgar a la población de México una mejor educación, más ágil y cercana, existen oficinas para realizar trámites administrativos en cada municipio del Estado de Colima. De esta manera, en conjunto, ayudan a mejorar la calidad del aprendizaje básico de los educandos. Si lo anterior ocurre, se contará con una gestión educativa de alta calidad en la entrega de servicio. En la Secretaría de Educación se ha adoptado ese concepto, que tiene sus orígenes en el año 2002 donde surgen los programas de escuelas de calidad, pero no logra consolidarse sino hasta el año 2007 con el modelo de gestión educativa estratégica, que dice:

Transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica tiene varios significados e implicaciones; se trata de un proceso de cambio a largo plazo, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares - directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo - y conlleva a crear y consolidar formas de hacer distintas, que permitan mejorar la eficacia y la eficiencia, lograr la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa (SEP. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. PEC, 2013).

Calidad

El término calidad presenta significados diferentes en cada momento de la historia; “significa el material utilizado, producto resultante y en la actualidad es la forma de producción o prestación de un servicio” (Álvarez, Álvarez y Bullón, 2006). Significa la eficiencia en cada una de las áreas, es lo deseado por los usuarios de un producto, esperando recibir del capital humano un trato justo y amable. El término usuario, mencionado en las líneas anteriores, según Rodríguez, Muñoz y Canosa (2008), “es el sujeto receptor de las prestaciones suministradas por un servicio público”; así

también calidad es involucrar a todos los encargados de realizar aún la más simple tarea, donde se demuestre la importancia de realizar bien las cosas. La no calidad tiene costos mayores, es mejor cuidarla en las organizaciones, invertir en un capital humano altamente capacitado, eficiente, apoyándose además con sistemas que optimicen los procesos, para de esa manera retener a los usuarios. Oriol (2004), comenta al respecto que la no calidad “es el costo de los fallos”. Este mismo autor nos dice también que “se generan costos tangibles como pérdidas de materiales, así como intangibles cuando se habla de las quejas de los usuarios”. Se puntualiza que este término calidad es confuso, debido a que cada persona lo considera de acuerdo a su perfección; como lo mencionan Evans y Lindsay (2008):

- “Perfección
- Consistencia
- Eliminación de desperdicios
- Velocidad de entrega.
- Producto bueno y útil.
- Satisfacción total al usuario”.

El servicio

El servicio, de acuerdo con Kloter (1995), citado por Ildelfonso (2005), es “cualquier actividad o beneficio que una parte puede ofrecer a otra, es esencialmente intangible y no se puede poseer, su producción no tiene por qué ligarse a un producto físico”. Los Censos Económicos (INEGI, 2009) revelan que en México hay 1’367,287 unidades económicas dedicadas a los servicios. En 2004 se contabilizaron 1’013,743 establecimientos, lo que significa un aumento de casi 35% (...). En los servicios trabajan 7’340,216 personas, que equivalen a poco más del 36% del personal ocupado del país. Entonces, los servicios son un sector importante e involucran rapidez, agilidad, puntualidad, trato amable, expresión de interés por el usuario, atención inmediata, receptividad en las preguntas y prontitud en las respuestas. Si algún usuario no recibe lo anterior tiende a perderse o a realizar mala publicidad de la organización que lo atendió. En algunas de ellas se considera que más de un 68% de los usuarios se pierden por la indiferencia percibida, mala atención del capital humano, incluyendo a todos los departamentos y puestos en ella.

Ciclo de vida de los servicios

El ciclo de vida de un servicio se parece mucho al ciclo de vida de un producto; cuenta con varias etapas como se muestra en la figura siguiente:

Figura 1. Ciclo de vida de un servicio



Fuente: Elaboración propia a partir de Manes (2004).

Cada etapa, de acuerdo con Manes (2004), se explica de la siguiente manera:

- Introducción: en esta etapa se debe amortizar los costos iniciales de desarrollo e implementación para posicionar el nuevo servicio.
- Crecimiento: aquí los costos comienzan a disminuir y aumentan los ingresos por los servicios prestados.
- Madurez: los ingresos bajan progresivamente y llega la hora de renovar los servicios para retomar la calidad del mismo.
- Declinación: aquí el servicio casi no tiene demanda y ha llegado el momento de retirarlo.

Las necesidades de la región demandante son cambiantes, se mueven conforme la economía, tecnología y nuevas necesidades por eso es importante en las organizaciones tanto privadas como públicas, estar al pendiente de estas situaciones y no quedar en la obsolescencia.

Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de acuerdo con Azinián (2009), se definen como “las tecnologías aplicadas a la creación, almacenamiento, selección, transformación de diferentes clases de información, así como a la comunicación utilizando datos digitalizados”. Dentro de cada organización es importante contar con la tecnología adecuada, así como los sistemas informáticos eficientes, permitiendo de esta manera otorgar servicios de forma más rápida y efectiva.

“Las TIC iniciadas en los cuarenta se han acelerado con la codificación y comercialización en el ámbito de las organizaciones que se comunican como nunca antes que en el pasado” (Berumen y Arriaza, 2008). Desde los inicios de los años noventa, con la implementación del Internet y el uso de tecnologías, ha sido motor de muchos cambios en las organizaciones sobre todo en la forma de realizar los servicios por la necesidad de mayor rapidez y eficiencia. Todas las instituciones han visto de manera favorable la implementación de las Tecnologías Información y de

Comunicación, pues facilitan los procesos realizados para atender a los usuarios; por otra parte, de nada sirven las TIC sin la indispensable capacitación para poder utilizarlas de manera óptima.

Capacitación

La capacitación forma parte importante de las organizaciones, no se diga de las instituciones educativas; si el capital humano es capacitado en las herramientas a utilizar o en cuanto a la forma de proporcionar los servicios, es más probable contar con entregas eficientes hacia los usuarios.

Siliceo (2004) argumenta: “es cierto que, en nuestro país, la función educativa ha tenido gran acogida en varios sectores de la empresa pública y privada. También es justo decir que no ha tenido hasta el momento, un desarrollo como debería tener”. La capacitación en los organismos debe de abarcar bases para que los colaboradores, es decir su capital humano, cuenten con las habilidades necesarias para poder desempeñar su puesto de manera eficiente y así mismo la capacitación surge como una forma de motivar, integrar y mantener un compromiso con el personal de la propia organización. El autor anterior también marca el término ignorancia “como la falta parcial o total sobre cualquier aspecto o tema, mantiene al hombre en una ceguera triste e inhumana” (Siliceo, 2004). También comenta sobre la obsolescencia que “implica conocer un conocimiento atrasado, inservible por lo mismo no puede orientarse hacia los resultados”, estos forman los dos enemigos de un buen servicio en las organizaciones.

Objetivos de la capacitación

La capacitación persigue varios objetivos y se puede decir que va relacionada con el mejoramiento hacia la calidad de la propia institución. Siliceo (2004) afirma: “toda capacitación que se imparte en nuestro país debe responder a ciertos objetivos”, el mismo resalta los siguientes:

- Promover el desarrollo integral del personal hacia una mejor calidad de vida.
- Asegurar el conocimiento, aprendizaje e incorporación de los valores en el trabajo.
- Crear sentido de conciencia y compromiso.
- Habilitar los aspectos Técnico-Administrativos de cada puesto para un desempeño eficaz y productivo.

Atención al usuario

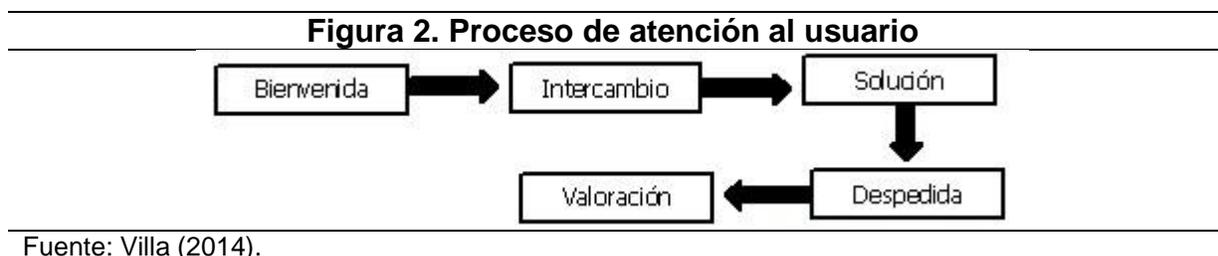
La atención al usuario en el otorgamiento de los servicios es muy importante dentro de las organizaciones para cumplir el objetivo de satisfacción al mismo; Paz (2007) lo

define: “Las dimensiones de calidad y de atención al cliente se compone de la prestación buscada, la experiencia, entre otros factores”; por lo tanto la actitud, disponibilidad, amabilidad, cortesía, ambiente laboral más el entorno donde se genera la prestación de los servicios, son muy importantes para poder determinar si se realizan de manera eficiente de acuerdo a las necesidades demandadas por los usuarios o no. Por otra parte, Pérez (2007) afirma: “como principios de la atención al cliente, se establece que éste valora la calidad en la atención que recibe. Cualquier sugerencia o consejo es fundamental para la mejora”. La importancia se ha convertido en una venta competitiva para las organizaciones que pretenden alcanzar su excelencia, aún más si éstas son instituciones dedicadas a proporcionar servicios como parte primordial de su misión.

Proceso de atención al usuario

En alguna forma todos son usuarios de muchas organizaciones, generalmente se tiene el contacto con estas instituciones de alguna u otra forma y en donde se deben resolver problemas, aclarar dudas, se reciben documentos o se tramitan, en fin se requiere de personas capacitadas para atender esta demanda de servicios.

Para ejemplificar de manera más clara se muestra la siguiente figura del proceso de atención hacia un usuario.



Fuente: Villa (2014).

Los pasos a seguir son los siguientes:

- En la bienvenida: se debe de saludar y preguntar cuál es el motivo por el que asiste a la organización.
- En el intercambio: se realizan preguntas y respuestas a fin de conocer a fondo la problemática a resolver, realizando todos los trámites necesarios para poder otorgar ese servicio.
- En la solución: se resuelve el problema.
- Despedida: se despide amablemente sonriendo para despedir a la persona haciéndola sentir importante.
- Valoración: se puede hacer mediante llamada telefónica posterior o solicitando llenar un formulario anónimo dejado en un buzón para valorar el servicio.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó en tres etapas. En la primera de ellas se recopilaron las referencias bibliográficas acordes al estudio de calidad, atención al usuario, TIC y capacitación; también se planearon las actividades previas a la investigación de campo. En la segunda etapa se procedió a aplicar el instrumento elaborado mediante la técnica elegida para recopilar la información; en esta etapa, se realizaron visitas a los sesenta usuarios directos que atiende el CEDE número doce de Tecomán, posteriormente se clasificó la información obtenida de acuerdo a la determinación de las variables tanto dependientes como independientes propuestas en las hipótesis planteadas. Para la etapa final se capturó la información en el programa estadístico SPSS versión 21, donde se validan y analizan los resultados obtenidos en la investigación.

Diseño

El tipo de investigación es de carácter cuantitativo; el método utilizado en este tipo de investigación fue el descriptivo - correlacional, con el cual se intenta descubrir si existe alguna relación entre la calidad con la que se otorgan los servicios en la institución educativa y la atención al usuario, capacitación y tecnologías de información aplicadas en la misma, así como ver áreas de oportunidad para proponer una mejora. Se realiza un análisis de las interrelaciones entre la variable dependiente y las variables predictoras (independientes). La variable dependiente del estudio es la calidad y las independientes son la atención al usuario, capacitación y tecnologías de información y comunicación. Con base en lo anterior, se proponen las siguientes hipótesis:

H1. La calidad de los servicios otorgados en el CEDE número doce de Tecomán, depende de las capacitaciones otorgadas al capital humano.

H2. La calidad de los servicios otorgados en el CEDE número doce de Tecomán, depende de las Tecnologías de Información y Comunicación utilizadas para ello.

H3. La calidad de los servicios otorgados en el CEDE número doce de Tecomán, depende del nivel de atención al usuario proporcionados por su capital humano.

Participantes

Dadas las particularidades que deben cubrir esta unidad de análisis, la muestra utilizada es de sesenta usuarios directos que atiende el CEDE número doce de Tecomán, quién en este aspecto forman parte de la demanda continua de servicios y también son los usuarios principales a atender por la institución. Las sesenta unidades dependientes del CEDE se consideraron como una población finita, por lo tanto, no se aplicó la fórmula del muestreo, por ser menor de cien, de tal manera se determinó aplicar el instrumento al total de la población objeto de estudio. Al respecto Hernández, Fernández, Baptista (2014) mencionan: *“la muestra es un subgrupo de la*

población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos sin necesidad de aplicar fórmula alguna”.

Instrumento

El instrumento que se aplicó fue el cuestionario con veinte preguntas de medición en escala de Likert del 1 al 7, donde 1 es el valor más bajo (totalmente en desacuerdo) y el 7 es el más alto (totalmente de acuerdo); según Fleitman (2007), además se cuidó durante la aplicación del instrumento que fueran contestados completamente todos los ítems para evitar sesgos en los datos captados.

Se realizó primeramente una prueba piloto con diez encuestas, de las cuales se obtuvo en la prueba de confiabilidad alfa de Cronbach un resultado de 0.887 en el programa SPSS versión 21; esto demuestra la confiabilidad del instrumento aplicado, debido a la puntuación encontrada por encima del 0.5 que es el mínimo requerido.

RESULTADOS

Análisis de fiabilidad de las variables independientes y de la dependiente

A continuación se muestran los resultados donde se aplicaron diferentes pruebas de fiabilidad con la ayuda del programa SPSS versión 21, como son: KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), prueba de Bartlett, Alfa de Cronbach, Comunalidades y Varianza. Las pruebas sirvieron para validar el instrumento aplicado, al analizar tanto la variable dependiente como independientes planteadas en las hipótesis; éstas se encuentran por encima de los parámetros establecidos como se demuestra en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados fiabilidad				
Variables	Alfa de Cronbach	Comunalidades	KMO	Varianza
Dependiente:				
Calidad en los servicios	0.957	Del 0.685 al 0.985	0.832	96.79%
Independientes:				
Capacitación	0.911	Del 0.486 al 0.881	0.878	69.80%
Tecnologías de Información y Comunicación	0.661	Del 0.835 al 0.893	0.625	66.69%
Atención al usuario	0.789	Del 0.553 al 0.943	0.878	77.51%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior muestra la validación del instrumento utilizado donde se realizó la captura de la información recopilada de los sesenta instrumentos aplicados, obteniendo los diferentes análisis de confiabilidad. En el alfa de Cronbach los valores están entre el 0.661 al 0.957, siendo superiores al 0.5; con esto se demuestra que cuenta con la validez consistente (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2008).

En cuanto a las comunalidades, se encontraron resultados con valores del 0.486 al 0.985, que están dentro de los márgenes permitidos para su validez, pues el valor de las comunalidades mínimas debe ser de 0.3. Para la prueba del KMO, se encontraron resultados desde el 0.625 al 0.878 alcanzando los resultados necesarios, según lo menciona el autor anterior, pues en este tipo de prueba el 0.500 se considera como mínimo. Por último, la varianza encontrada para este trabajo se encuentra entre el 66.69% al 96.79%, lo que está dentro de los márgenes de aceptación necesarios para estudios de carácter administrativo, por ser superiores al 50%.

Análisis de regresión

Según Hair, *et al*, (2008), el análisis de regresión “es una técnica estadística que puede utilizarse para analizar la relación entre una variable única (variable criterio) y otras variables independientes (predictores)”. En la encuesta aplicada al total de la población investigada del CEDE número doce de Tecomán (sesenta escuelas) se realizó el análisis de regresión con la ayuda del programa estadístico SPSS versión 21, donde se obtiene lo siguiente.

Tabla 2. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin- Watson
1	.981 ^a	.962	.960	.17436994	1.996

a. Variables predictoras: (Constante) atención al usuario, TIC, capacitación

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se encontró el resultado para la medida Durbin-Watson de 1.996 siendo aceptable, debido a que esta medida puede oscilar entre 1.0 a 3.0. En el caso de la presente investigación revisando la misma tabla se encontró para la R^2 un valor de 0.962, siendo aceptable debido a que sobrepasa el mínimo de 0.5 determinado en estudios de carácter administrativos. Al respecto Hair, *et. al.*, (2008) afirman que: “La R cuadrada (R^2), es el coeficiente de correlación al cuadrado, también denominado como coeficiente de determinación”.

Este resultado demuestra que la correlación entre las variables independientes y la dependiente tienen significancia, este se da porque son afectadas entre sí, además se utiliza para evaluar la predicción del modelo de regresión lineal obteniendo los siguientes resultados mostrados en la tabla 3, donde se encontró que las variables independientes capacitación, atención al usuario, tecnologías de información y comunicación, resultaron significativas para la variable dependiente Calidad en los servicios; es decir, influyen en las organización para alcanzar la calidad esperada en el CEDE número doce de Tecomán, al obtener una significación en las tres variables independientes respecto de la dependiente con un valor de 0.000, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3. Coeficientes ^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	1.002E-013	.026		.000	1.000
	CAPACITACION	1.342	.047	1.342	28.317	.000
	TIC	.128	.034	.128	3.768	.000
	ATENCIÓN AL USUARIO	.451	.039	.451	11.437	.000

a. Variable dependiente: calidad en el servicio

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de contingencia

Continuando con los análisis de los resultados obtenidos en la investigación, se procedió a elaborar una tabla de contingencia para los ítems: “Tipo de trámite” relacionado con el último del instrumento aplicado, referente a “los aspectos de mejora”. Apoyándose del programa estadístico SPSS versión 21, se obtuvo la tabla 4, donde se muestra la relación de los aspectos de mejora con el tipo de trámite a realizar en el CEDE número doce de Tecomán, Colima.

Tabla 4. Tipo de trámite en el CEDE doce * aspectos de mejora

Tipo de trámite en el CEDE		ASPECTOS DE MEJORA					Total
		PERSONAL	INSTALACIONES	TIC	TIEMPOS DE ENTREGA	OTROS	
Administrativo	Recuento	15	1	3	11	1	31
	%	25	1.7	5	18.3	1.7	51.7
Académico	Recuento	6	3	4	3	2	18
	%	10	5	6.7	5.0	3.3	30
Escolar	Recuento	4	1	0	6	0	11
	%	6.7	1.7	0	10	0	18.3
Total	Recuento	25	5	7	20	3	60
	%	41.7	8.3	11.7	33.3	5.0	100

Fuente: Elaboración propia

Entre lo más importante a resaltar de la tabla anterior se encuentra:

- Las relaciones entre ambas columnas, donde se observa que en el área administrativa el aspecto a mejorar es el de “personal” con un 25% y el de “tiempos de entrega” con un 18.3%.
- También en el área académica los aspectos que se marcan a mejorar con mayor urgencia son el de “personal” con un 10% y quedan empatados con un 5% “instalaciones” y “tiempos de entrega”.

- Por último, en el área escolar el aspecto a mejorar en el CEDE número doce de Tecomán, Colima fue el de “tiempos de entrega” con un 10%, siguiendo el de “personal” con un 6.7%.

De manera general, se observa que los aspectos con más urgencia a mejorar son “personal” y “tiempos de entrega”, respecto a los tres tipos de trámites realizados por esta institución, comenzando por los trámites administrativos, cuya demanda es la más alta de las tres proporcionadas por la institución.

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se han llegado se apoyan en los análisis obtenidos de los resultados de la presente investigación, donde se revisó si existía influencia en las variables independientes, capacitación, atención al usuario y TIC, respecto a la calidad en los servicios proporcionados por el CEDE 12. En dicho resultado, obtenido mediante la aplicación de un análisis de regresión lineal para las variables independientes y la dependiente, se encontró que las tres variables independientes tienen significancia con respecto a la dependiente, por lo que las tres hipótesis planteadas en el presente estudio han sido comprobadas completamente al obtener resultados de significancia en el modelo de regresión de los coeficientes; es decir, las variables se afectan entre sí, por lo tanto la calidad en el servicio depende de todas las variables independientes analizadas para el presente estudio; además se han aplicado las técnicas de análisis multivariante necesarias para los estudios de este tipo, donde la metodología adecuada permitió el contraste con las hipótesis planteadas.

El presente estudio sirvió para analizar algunas variables que afectan la calidad en los servicios proporcionados por esta institución educativa, al verificar la percepción que se tiene del trabajo realizado dentro de la institución, y al detectar sus áreas de oportunidad. Así también, derivado de los análisis de contingencia, se propone la elaboración de un manual de atención al usuario con los puntos más importantes a cuidar en el momento de interacción del capital humano con el usuario. Un manual según Villa (2014), es “una herramienta práctica en la que se han incluido los recursos, procesos, ejemplos, cuestionarios para valorar cualquier organización en cuanto atención a usuarios”. Dicho manual propuesto contiene los siguientes puntos:

1. ¿Quién es el usuario?
2. Expectativas del usuario.
3. Contacto con el usuario.
4. Proceso de atención al usuario del CEDE número doce.
5. Reglas para una mejor atención.
6. Manejo de conflictos.
7. Buzón de quejas y sugerencias.
8. Satisfacción del usuario.
9. Actitud ante el servicio.
10. Comunicación eficiente

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ibarrola, J.M; Álvarez Gallego, I. Bullón Caro J. (2006). *Introducción a la calidad, aproximación a los sistemas de gestión y herramientas de calidad. Ideas propias: España: Vigo.*
- Azinián, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- Berumen, S. A.; Arriaza Ibarra, K. (2008). *Evolución y desarrollo de las TIC en la economía del conocimiento:* Madrid: Ecobook.
- Evans, J. R.; Lindsay, W. M. (2008). *Administración y Control de la Calidad.* México: Cengage Learning.
- Fleitman (2007). *Evaluación integral para implantar modelos de calidad.* Pax, México.
- Hair, J.F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L.; Black, W.C. (2008). *Análisis multivariante.* España: Prentice Hall.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación:* México: McGraw Hill Interamericana.
- Idefonso Grande, E. (2005). *Marketing de los servicios:* Madrid: ESIC.
- Manes, J. M. (2004). *Marketing para instituciones educativas, 2ª edición.* Buenos Aires: Granica.
- Oriol, A. (2004). *Costos de la calidad y de la no calidad.* España: Gestión 2000.
- Rodríguez, J.; Muñoz, A.; Canosa Usera, R. (2008). *Derecho de los consumidores y usuarios: una perspectiva integral.* España: Centro Universitario Villanueva.
- Siliceo Aguilar, A. (2004). *Capacitación y desarrollo de personal:* México: Limusa.
- Villa Casal, J. P. (2014). *Manual de atención a clientes y usuarios: Una guía para reducir costos ventas y la calidad en las organizaciones.* Barcelona: Profit
- Páginas consultadas en Internet.
http://www2.sep.pdf.gob.mx/programa_escuela_calidad/Materialesdeconsulta/MGEE.pdf. 11 de diciembre de 2014.
http://diplomadocedes.flacso.edu.mx/repositorio/documentos/SEB-PEC-Pycto%20Fortalecimiento_Gestion_Inst_Supvision.pdf. 15 de febrero de 2015.

La educación a distancia como factor de inclusión social en sitios lejanos de Colombia

José Alejandro Neira Díaz

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual el uso de las TIC marca una tendencia en todas las áreas de desarrollo humano, razón por la cual se ha hecho necesario generar conectividad en la mayor parte de las regiones a nivel global. La educación no está aparte de esta tendencia, por lo que se hace necesario atraer al estudiante con el uso de elementos tecnológicos, fomentando sus potencialidades en cuanto al aprendizaje y la forma de encontrar información. Para lograr este objetivo, la Institución ha capacitado docentes que imparten sus cátedras de manera convencional en las diferentes regiones del país, llegando a algunas bastante apartadas y de difícil acceso, permitiendo así, que se actualicen con niveles pos graduales a los docentes de los municipios, y generando herramientas y posibilidades de ascenso, no solo económico sino intelectual en cuanto al manejo de estos elementos.

Es de gran importancia el hecho de desplazar el saber de docentes con formación de alto nivel a diferentes zonas del territorio nacional, en donde en algunas ocasiones las posibilidades de desplazamiento son muy complejas, teniendo que utilizar medios de transporte alternativos como motos y lanchas entre otros, sin dejar atrás las complicaciones que presenta el conflicto armado nacional. Sin embargo, la Institución le apostó a llevar los saberes disciplinares de tecnología a estos lugares, sorteando diferentes situaciones como la falta de energía eléctrica, la poca conectividad y los difíciles accesos, con el fin de capacitar a los formadores nativos de cada región, generando así nuevos saberes y formas de usar las tecnologías con todo lo que esto representa para la creación de nuevo conocimiento.

SUSTENTACION TEÓRICA

Prácticas pedagógicas y TIC

Las prácticas pedagógicas son los espacios donde el maestro desarrolla todos los elementos de su actividad académica y personal, empezando por su saber disciplinar y didáctico, utilizando estrategias donde se denotan sus fortalezas y debilidades en el aula. Tienen su base fundamental en tres tipos de saberes: disciplinares, pedagógicos y académicos. En ellos se reúne el proceso de enseñanza-aprendizaje, propendiendo el crecimiento intelectual y teórico de todos los implicados en la comunidad académica, verificando qué se enseña, cómo se enseña y qué cambios genera este conocimiento.

Basándose en dichas prácticas, el docente debe propiciar el interés sobre lo que enseña al estudiante, y de esa forma generar aprendizaje y construcción del mismo para la apropiación de saberes, y al tener siempre presentes las ideologías culturales y contextos regionales que lo delimitan; asimismo, enfocado hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico y la reflexión sobre las temáticas a desarrollar. Consuegra (1997) señala que la práctica pedagógica no debe contribuir a que el profesional que se está formando sirva para rendir cuentas sobre el resultado del conocimiento, sino para que pueda pensar en los procesos que condujeron a ese conocimiento o a los resultados de un saber; debe permitir que los estudiantes se ubiquen intelectualmente en el pensamiento científico contemporáneo, aprendan a pensar los conceptos básicos de construcción, a elaborar posiciones críticas y posibles soluciones a las problemáticas del medio ambiente natural y social que lo rodea. Con las prácticas pedagógicas el docente va transformando su forma de enseñar, y genera así un crecimiento profesional que generaliza saberes de índole cultural, científico y educativo en espacios individuales y colectivos, que permean de esta forma a la región en que desarrolla su actividad académica.

Los cambios e incursiones de las nuevas tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) propician que el docente busque nuevas formas de enseñar y que los estudiantes tengan otras maneras de acceder a la información, generando así nuevas prácticas y formas de implementar los saberes, tanto disciplinares como personales, y de tal forma que el cómo se llega y el discurso pueden ser el mismo pero su difusión cambia, enfocándose a la utilización de tecnologías emergentes, mostrando la necesidad de implementaciones tecnológicas en la región, que ayuden a la incursión de estas tecnologías, y de tal forma que exista una equidad en el aprendizaje en diferentes partes del territorio nacional. Igualmente, cabe anotar que esto va ligado a planes y estrategias gubernamentales, en donde se apliquen avances tecnológicos en lugares remotos de la geografía de un país, con las implicaciones tanto técnicas como de acceso que se puedan presentar para su realización.

De lo anterior, se hace necesario que en la formación de los profesores se implemente la apropiación de tecnologías, para estar en la vanguardia y al paso de los estudiantes, de tal forma que se constituya un conjunto de actividades para generación de aprendizajes múltiples, al utilizar medios de transmisión y comunicación tecnológicos que motiven la adquisición y construcción del conocimiento.

Basándose en el contexto regional, las estrategias de enseñanza difieren con respecto a las herencias culturales, creencias, clima, entorno social, ya que el docente de cada región utiliza sus costumbres para enseñar de mejor manera a sus coterráneos, utilizando el léxico y los ejemplos adecuados para generar una mejor apropiación de los conceptos propios de cada saber. De esta forma se consolida la importancia de no generar migración de talentos, sino que éstos se conserven en su región, ya que al haber crecido y evolucionado en el entorno van a tener más

criterios de valor para poder acoplar contextos culturales y sociales propios de cada región. Como mencionan Sepúlveda & Mariano (2006), “la cultura es la urdimbre y la trama en donde se entreteteje una sociedad, donde los distintos grupos sociales interactúan generando espacios de libertad, de justicia; donde lo social y lo individual son relevantes... Los roles de la escuela y del maestro tienen su cimiento en el reconocimiento de la identidad cultural de la comunidad...”

De lo anterior, se puede argumentar que la práctica pedagógica es la actividad diaria que se desarrolla en los espacios académicos, sean físicos o tecnológicos enfocados a un planteamiento curricular con la finalidad de generar aprendizaje en los estudiantes. Por lo tanto, el docente debe estar en continua formación en cuanto a nuevas formas de comunicación y nuevas maneras de generar aprendizaje con el uso de las TIC, para poder evolucionar en cuanto a la percepción propia y de sus alumnos, y sin dejar de lado las características inherentes de su cultura y formación.

Como se deduce hasta el momento, en materia de educación, es necesario llevar a cabo procesos de innovación educativa basados en los cambios tecnológicos que se han dado en los veinte últimos años con el objeto de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje con la mediación de las TIC, las cuales son fundamentales en la educación, tal como menciona Álvaro Marchesi:

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información, está suponiendo unos retos impensables desde hace algunos años para la educación y el aprendizaje. Tal vez porque nos encontramos con una nueva generación de aprendices que no han accedido a las nuevas tecnologías, sino que han nacido con ellas y se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes a los del pasado. Ello supone un desafío enorme para los profesores, la mayoría de ellos inmigrantes digitales, los responsables educativos y los gestores de políticas públicas relacionadas con la innovación, tecnología, ciencia y educación (OEI,2012).

Para Vallejo & Ospina (2012), en el siglo XXI competencias como el pensamiento crítico, la capacidad de recolección y el análisis de la información, así como el estar dispuestos a trabajar en equipo con procesos innovadores en educación dados por los avances tecnológicos, han conllevado a que la práctica pedagógica convencional se adapte al uso de las TIC como herramientas de apoyo en la educación, lo que genera que los docentes sean creativos y adapten herramientas de trabajo colaborativo más que la cátedra magistral. Por lo anterior se hace necesario que se apropien las TIC en la educación, orientándose a la transformación y construcción de conocimiento, generando de esta forma un aprendizaje significativo.

Vallejo & Ospina, (2012) consideran que el uso de las TIC en educación no debe limitarse únicamente al manejo de internet o a utilizar alguna herramienta de software en el aula, sino que está dado por un proceso que tiene tres momentos: planeación de tareas, ejecución y evaluación. Estos tiempos aseguran que el estudiante y el docente no utilicen Internet solo para consulta, sino para la construcción de nuevo conocimiento de carácter significativo.

La especialización

La especialización en Informática y Telemática de la Fundación Universitaria del Área Andina articula una propuesta curricular que busca de forma general establecer elementos básicos que permitan desde la alfabetización inicial en tecnologías de la información y las comunicaciones para diversos tipos de profesionales (puesto que los aspirantes pueden provenir de formaciones desde diferentes áreas o campos del saber) hasta la capacitación específica desde cuatro intencionalidades:

- Articulación horizontal del desarrollo de gestión de proyectos de orden tecnológico a través de todo el proceso formativo, como eje articulador de los conocimientos que se desarrollan en las demás líneas de formación y partiendo de una base humanística.
- Fortalecimiento de la formación disciplinar telemática, brindando al estudiante el fundamento teórico y práctico para generar usuarios críticos de los recursos que provee la web.
- Consolidación de la formación multimedia y de las herramientas informáticas orientadas a la web, garantizando el desarrollo de las destrezas operativas y cognitivas para su manejo en un ambiente de desempeño específico.
- Proporcionar los conocimientos básicos para la comprensión y utilización técnica de herramientas de programación, centradas en soluciones de su contexto.

La especialización se desarrolla en la modalidad a distancia, e incluyen tres momentos de acción en el proceso de aprendizaje:

- a. Aprendizaje autónomo:** donde cada estudiante debe acceder a la información básica de los diferentes núcleos temáticos mediante la realización de lecturas, análisis y reflexión acerca de las mismas, desarrollo de las guías de trabajo, análisis de la situación del entorno en el que se encuentra y producción escritural de informes y trabajos.
- b. Aprendizaje colaborativo y tutorial:** espacios de socialización en los cuales el tutor y los estudiantes dialogan y se produce un intercambio de pareceres y posturas alrededor de inquietudes desprendidas del estudio y de las propuestas del docente tutor.

Estos espacios tienen lugar cada 21 días en la ubicación del grupo; es decir, el profesor disciplinar se desplaza hasta el municipio a dar su cátedra magistral sobre la temática correspondiente; en este encuentro se orienta a los estudiantes sobre el uso de tecnologías, tendencias investigativas y demás componentes del saber que son necesarios para el buen desempeño laboral.

La población objetivo son profesores del magisterio, vinculados a los diferentes colegios de índole gubernamental y de diferentes áreas. De esta

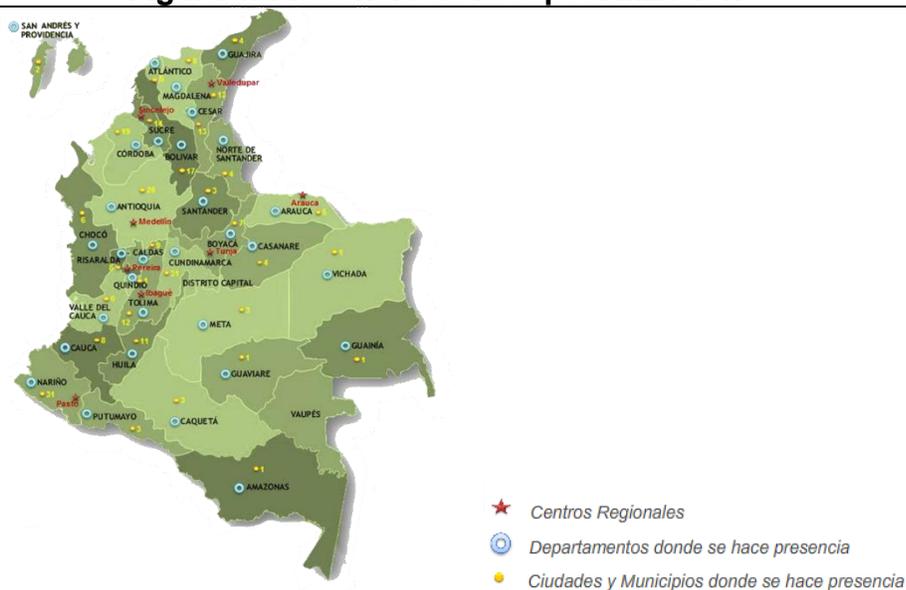
manera los estudiantes de la especialización se convierten en multiplicadores del uso y buenas prácticas de tecnología.

- c. Durante los siguientes 21 días se realiza un **aprendizaje autónomo mediado por herramientas tecnológicas LMS** (Learning Management System), de tal forma que se puedan atender las dudas presentadas al respecto de los módulos, a través de canales de comunicación ya sea por el uso de la plataforma o por medios convencionales como teléfono, correo o video conferencias según sea necesario.

Los egresados de la especialización

La especialización en informática y telemática tuvo presencia en un gran número de municipios de Colombia durante los años que estuvo en funcionamiento, como se puede observar en el siguiente gráfico donde se muestran los lugares a donde llegó la especialización desde el año 2006 hasta el 2011.

Figura 1. Presencia de la especialización



Fuente: Archivo del programa.

Productos realizados por los estudiantes

Durante el periodo comprendido entre los años 2006 y 2011 se atendió a un total de 1,695 estudiantes en todas las regiones del país, generando la motivación y el uso de las tecnologías en procesos académicos y de sistematización de actividades como trabajo de grado, y que tienen las siguientes líneas de investigación:

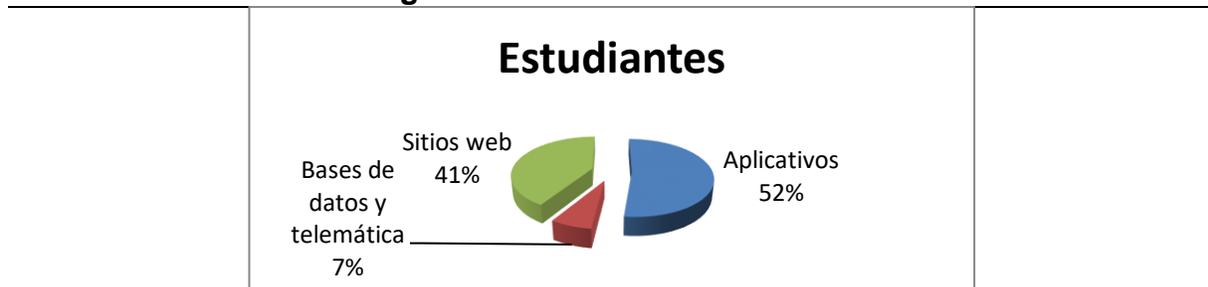
Sitio Web informativo: es un elemento Web en donde se expone un bien, producto o servicio dado de la región. En esta modalidad se encontraron sitios para dar a conocer instituciones educativas, productos y grupos propios de la región, identidades folclóricas y culturales entre muchas otras ideas de socialización que puedan aparecer en la Web, ya que es la vitrina más grande en la que se puede mostrar al mundo las innovaciones y avances presentados en cada caso.

Aplicativo multimedia: es un elemento tecnológico que usa herramientas de desarrollo multimedia a través del cual se orienta una temática específica, que tiene como elementos básicos actividades de aprendizaje y la interacción entre ellas. Este tipo de elementos ha tenido gran acogida, debido a que presentan la información de una manera divertida y con elementos de interacción, los que generan motivación en los participantes escolares y en los mismos maestros, como ayudas didácticas que cambian las metodologías de enseñanza.

Bases de datos, herramientas telemáticas: para cubrir necesidades del manejo de datos se realizan Sistemas de Información realizados a la medida, en donde se da solución a problemas específicos de la comunidad, sea en el ámbito escolar o empresarial, con el objetivo de poder obtener reportes, y condensar la información sea desde aplicaciones de escritorio o servicios montados en la Web. De igual manera se realizan soluciones específicas, utilizando herramientas telemáticas como la instalación de servidores propios, servicios de conectividad y uso de herramientas específicas montadas en Web, para dar mayor cobertura a los productos o valores educativos.

Gracias a estos tres elementos o líneas de investigación, se evidenciaron avances y soluciones utilizando la tecnología en muchos procesos, teniendo presente además que el Gobierno Nacional instaló unos quioscos digitales en donde se tiene poca conectividad y en algunos casos, se implementaron salas de sistemas dotadas de computadores y dispositivos móviles sin tener una capacitación real y un buen uso de los mismos. Es así que se empezaron a aprovechar de mejor manera estos recursos y se formaron proyectos de índole tecnológico para aprovecharlos generando una mejor atención y aprendizaje en los estudiantes de cada región.

Figura 2. Productos estudiantes



Fuente: Construcción propia.

Tal como ya se mencionó, la población de estudiantes en el periodo comprendido entre los años 2006 y 2011 fue de 1,695, en donde el 41% realizaron un sitio web para mostrar algún bien, lugar, servicio o comunidad específica dentro de su población; el 52% realizó aplicativos multimedia enfocados a la enseñanza, es decir querían utilizar estos conocimientos para enseñar en su área disciplinar y mostrar de mejor manera la información, y el 7% se inclinó por las bases de datos o la aplicación de herramientas telemáticas para dar solución a problemáticas específicas de cada región.

De esta manera, se realizaron un total de 886 trabajos utilizando la tecnología para dar solución a problemas específicos de cada región, de donde se obtuvieron 337 sitios web, 418 aplicativos y 61 aplicaciones de bases de datos y telemáticas, lo cual contribuye al desarrollo en tecnología de la región, ya sea enseñando con otras metodologías o aplicando elementos para mejorar procesos en el desarrollo de las tareas diarias.

Las capacitaciones en las regiones

El funcionamiento administrativo de la especialización estaba dado por la planeación de un cronograma en donde se estipulaban las fechas en las cuales se realizarían los viajes a la región. Se debe tener en cuenta que algunas zonas del territorio nacional tienen influencias de diferentes problemáticas sociales, como son los grupos que hacen parte del conflicto armado; la dificultad en el transporte o elementos técnicos como cortes de energía constantes. Por ello, la planeación se socializaba previamente con los gestores regionales, quienes hacían las labores relativas a solicitudes de ingreso e información de cómo debe ser el desplazamiento del tutor.

Ya acordadas las fechas que generalmente estaban programadas para el fin de semana, el tutor se disponía a la realización del viaje, para lo cual con anterioridad se solicitaban los valores correspondientes a pasajes, hoteles y viáticos, los cuales eran girados y comprados a nombre del tutor, y con los que se debía garantizar que se realizara la llegada hasta el sitio donde se daría la tutoría.

El tutor comienza su desplazamiento con la recopilación de datos del grupo en donde se encuentran listas de asistencia, informes anteriores e indicaciones sobre el desplazamiento, y se dispone a realizarlo. Por las características geográficas del país, en ocasiones fue necesario tomar diferentes medios de transportes como son desplazamiento aéreo, terrestre en bus, desplazamiento acuático en lancha y en algunas ocasiones transportes no convencionales, como servicio de motocicleta, camperos, entre otros, los cuales son utilizados para llegar.

Ya ubicado en la población en donde se imparte la tutoría, se debe desplazar hasta las instituciones previamente acordadas para dar inicio a su clase magistral, que para este caso deben contar con una sala de sistemas dotada con equipos de cómputo y conectividad a la red internet. En algunas ocasiones, no se cumplía con todo esto, razón por la cual, se debían llevar dispositivos de comunicación móviles y elementos tecnológicos propios para poder cumplir el propósito de aprendizaje.

Una situación adicional que en algunas regiones se presentaba, era la falta de fluido eléctrico, ya sea por las escasas redes instaladas en la población o por cortes inesperados. Para sortear estas situaciones en las poblaciones donde se presentaban dichos cortes, se contaba con plantas eléctricas y la consecución del combustible a veces se convertía en un desafío.

Una vez impartida la clase, el tutor generaba el desplazamiento hasta el lugar de origen, atravesando por las diferentes eventualidades que se le pudiesen presentar hasta llegar al sitio esperado. Durante los siguientes 21 días se realiza acompañamiento desde plataformas de aprendizaje o por algún medio de comunicación, teniendo como fin asignar una calificación que sería socializada en la siguiente sesión.

SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA

La investigación desarrollada, con el nombre de “Evaluación de la influencia que ha tenido la Especialización en Informática y Telemática en las prácticas pedagógicas de 20 docentes sobresalientes de instituciones educativas de diferentes regiones del país”, es de orden cualitativo, porque:

“No se trata del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es; una persona, una entidad étnica, social, empresarias, un producto determinado, etc.”. Esta investigación estudia los fenómenos humanos tratando de identificar la naturaleza profunda de sus realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Miguélez, 2009).

La población que participó corresponde a los egresados de la especialización en Informática y telemática.

Como instrumentos de recolección de información se utilizaron los siguientes:

- Información documental de los archivos institucionales y además información de páginas del Ministerio de Educación Nacional.
- Un seminario web, donde inicialmente un experto presentó una conferencia sobre prácticas pedagógicas y TIC, para lo cual fueron convocados los egresados, logrando una asistencia de 40 participantes de diversas regiones

del país que contaron sus experiencias alrededor del uso de las TIC en educación.

- Una entrevista semiestructurada a 40 docentes con prácticas pedagógicas exitosas. Este instrumento se encuentra desarrollándose en el momento.

RESULTADOS Y APORTES

En este momento el proyecto se encuentra en la etapa de desarrollo de entrevistas. Aquí se quieren resaltar los comentarios de 4 egresados exitosos cuya actividad docente en relación con el uso de TIC, se resumen de la siguiente manera:

Caso 1. Con el proyecto (MINEDUCACIÓN, 2012) “Las TIC, una oportunidad para vernos, aprender de la historia, descubrir lo propio y conectarnos con el mundo”, un egresado, ganó el premio Compartir al Maestro en el año 2011, reconocimiento que se otorga a docentes sobresalientes en diferentes regiones del país.

Con este proyecto realizado en una institución educativa del municipio de Contratación, Santander, aplicado a los grados 10 y 11, se pretende superar los procesos de exclusión que se viven por ser uno de los municipios donde existe la enfermedad de Hansen, iniciando con los árboles genealógicos y los miembros que padecieron la enfermedad, los relatos de padres de familia y miembros de la comunidad, hablando sobre la enfermedad, comprendiendo las situaciones relacionadas con estas familias y mejorando la comunicación sobre el tema. Por otro lado, “Se crea así mismo la publicación mensual impresa Periodécimo, con una versión virtual en <http://periodecimo.blogspot.com> y el canal de televisión ITIS TV, transmitido por antena parabólica y producido por los estudiantes de informática y comunicaciones” (MINEDUCACIÓN,2011).

Con la realización de estas actividades, se obtienen los siguientes logros al interior de la institución y la comunidad:

- Una alta competencia en el manejo de las TIC por parte de los estudiantes, gracias a la cual pueden realizar enciclopedias y tutoriales para su uso.
- Los estudiantes conocen la utilidad de la tecnología, sus implicaciones, impacto y a quienes se dirigen sus actividades.
- Los jóvenes han aprendido a ser más tolerantes con sus familiares y vecinos enfermos y a comunicarse de manera global.

Caso 2: Docente del municipio de Ipiales, Nariño, que a partir de las herramientas multimedia y de la web 2.0 fomenta el aprendizaje de la música andina, propia de su región. El proyecto “Música, Tic y Robótica, elementos esenciales en el proceso de aprendizaje en el aula de clases” que forma parte del proyecto Musirobotic tiene entre sus logros el desarrollo de un software de aprendizaje auditivo capaz de

entrenar en compases y notas musicales; logra desarrollar un acercamiento real de los estudiantes a la música regional y la da a conocer fuera del municipio. Este proyecto le permitió asistir al Curso Pedagógico de Tecnologías de la Información y la comunicación para docentes colombianos en el año 2014 en Corea del Sur, actividad fomentada por el Ministerio de Educación nacional (CVN,2014).

Caso 3: Capacitador de la Escuela Naval de Cadetes de Barranquilla. Su proyecto de incorporación de la tecnología QR “Quick Response” o respuesta rápida, desarrollado para mejorar la experiencia y el proceso de aprendizaje de los estudiantes del programa de Tecnología Naval en Electromecánica en la Escuela Naval de Suboficiales de Barranquilla; con él se digitalizaron algunos contenidos para los estudiantes en formato de audio que ahora están disponibles en el portal de Soundlud realizando la edición de ayudas audiovisuales disponibles en Youtube, y la elaboración de mapas mentales, sopas de letras y crucigramas que facilitan el proceso de aprendizaje de estos estudiantes” (FUAA,2014.s.p).

Caso 4: Docente de la Institución Educativa Rural San Francisco, Vereda San Cristóbal Pena, Municipio de Sabanalarga, Departamento de Antioquia, en posprimaria. Pese a las circunstancias en que desarrolla su gestión académica, por las difíciles circunstancias que rodean las prácticas pedagógicas en la escuela rural colombiana, ha logrado consolidar el uso de herramientas TIC dentro de su actividad académica, utilizando blogs y redes sociales para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, con elaboración de tutoriales.

El docente manifiesta que en este momento se tiene gran utilización de computadores, genera motivación e interés en los estudiantes y logra aprendizajes más significativos, al enfrentar las dificultades propias de la escuela rural en Colombia; enfrenta además no sólo la falta de equipos, sino un muy bajo grado de conectividad, que no les permite utilizar los beneficios de la web 2,0 todo el tiempo y por lo cual se ve forzado a implementar actividades que no requieran conectividad.

Resultado del Webinar

El día 4 de julio del 2015 se realizó la convocatoria a un seminario web de egresados en donde se realizó una actualización sobre Prácticas Pedagógicas y TIC, y se realizó la socialización y aplicación de los conocimientos adquiridos en la especialización en sus prácticas de aula. La herramienta de realización fue Blackboard collaborate, y en ella se realizó una sesión de hora y media entre la conferencia sobre los avances tecnológicos y las preguntas y socialización de los participantes. En este evento se integraron 40 participantes de diferentes partes de Colombia, quienes manifestaron la mejoría en los procesos de enseñanza con el uso de la tecnología, basándose en su experiencia propia y teniendo presente la hegemonía de cada región para su desarrollo.

Los participantes manifestaron que estas sesiones web de integración de saberes eran bastante productivas, ya que se están vinculando con sus experiencias a la Universidad, sintiéndose incluidos y escuchados en su proceso por parte del *Alma Máter*.

De igual manera dieron respuesta al instrumento planeado, concluyendo que sí se han aplicado los conocimientos adquiridos sobre tecnología en la especialización en su quehacer docente, y se ha llegado a cada entorno académico; se han socializado resultados interesantes al respecto del uso de las tecnologías y la aplicación de los proyectos de grado realizados en la especialización, y que ha tenido una cobertura de aproximadamente 20 personas por cada proyecto, lo que hace que se difunda la información y se use gran parte de los productos realizados en el programa.

Los participantes manifiestan que el éxito es relativo de acuerdo a cada zona del país; es decir, la innovación de un área no es igual al de otra, ya que da solución específica a problemas puntuales de cada región. Es por ello que de acuerdo al entorno, se puede catalogar que las prácticas han sido exitosas con base a los sitios y ambientes en donde se han aplicado, generando la concreción de los objetivos propuestos en el momento de su realización.

Por último, se advierte que es necesario generar mayor conectividad en algunas zonas del país, y apropiación de elementos tecnológicos por parte de docentes, con el fin de mejorar las prácticas y estándares de aprendizaje, mejorando la motivación y desarrollo de la forma de enseñar y aprender.

CONCLUSIONES

Basándose en lo expuesto, se pueden tomar como recursos a considerar, que las TIC están ingresando con pasos acelerados en todas las áreas, y la educación no está fuera de esta tendencia; por lo tanto, es deber del docente estar nivelado en el uso y apropiación de las mismas, no solo por estar a la par con los estudiantes, sino por tener nuevas estrategias y prácticas pedagógicas que van a aportar a la motivación y apropiación de aprendizajes significativos.

Aunque es una necesidad, todavía en el país existen algunas regiones que tienen imposibilidades de conexión y de uso de las tecnologías, por lo cual es deber de las entidades gubernamentales, ir apropiando estas herramientas a lo largo de todo el territorio nacional, con el objeto de dar la oportunidad de ser, como se plantea por los estándares políticos, la región tecnológica completa, y poder tener acceso a diferentes medios de información y conocimiento.

Es deber del docente utilizar estrategias propias para el aprendizaje de estas tecnologías, para lo cual la especialización ha brindado su grano de arena en esta labor, al generar apropiaciones tecnológicas acordes a la realidad de cada zona

geográfica y al tener presente los estándares políticos, geográficos y sociales que influyen es su puesta en marcha.

Por lo anterior, el uso de tecnologías, partiendo desde el maestro, se ha dispersado de manera exponencial, ya que cada uno distribuye su conocimiento no solo entre sus compañeros, sino con sus estudiantes, y genera la motivación y adecuación de las tecnologías en las labores diarias y, por ende, en la forma de aprender y ver el mundo, dando una expansión de la forma de visualizarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Consuegra, Héctor. 1997. *Hacia una Estrategia Pedagógica de la Formación Contable*. En: SABERES, Argumentos Contables: Cartagena: XIII Congreso Colombiano de Contadores Públicos.
- Díaz Quero, Víctor. 2006. *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico* Laurus [en línea] 12 :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>>
- Miguélez, M. M, 2009. *Epistemología y Metodología de las Ciencias Cualitativas*; México: Trillas.
- OEI, 2012. *Los Desafíos de las TIC para el Cambio educativo*: Madrid: Fundación Santillana. <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Sepúlveda, C. C. A., & Mariano, M. D. G, 2006. *Maneras de hacer pedagogía desde historias de vida docente en Barrancabermeja*. Colombia: U. Cooperativa de Colombia.
- Vallejo & Ospina, 2012. *Como integrar el uso de la Tecnología en la Práctica Pedagógica Cotidiana. Aprender y Educar con la Práctica Pedagógica Cotidiana*. Bogotá: Corporación Colombia Digital.

Escuela, grupos de investigación y red de colaboración: espacio para el mejoramiento de la gestión

Cosme Esparza Flores
Maribel Sánchez Villaseñor
Susana González González

INTRODUCCIÓN

Las demandas crecientes del entorno ponen de manifiesto que las prácticas y estilos de gestión tienen que ser replanteados; la complejidad en el proceso de formación docente invita a que los equipos de trabajo comprometidos busquen alternativas en la gestión que soporten la creación de escenarios innovadores. El reto es pensar diferente para hacer cosas diferentes, identificar aquellos esquemas de hacer escuela que en otros momentos resultaron viables, es conservar aquello que por su potencia sigue siendo vigente y trastocar aquello que actualmente resulta insuficiente.

Esta búsqueda de alternativas para resolver tensiones institucionales llevó a la Escuela Normal de Ecatepec a través de dos grupos de investigación: “Reflexión de la práctica: eje transversal de la formación e innovación docente” y “Análisis reflexivo y experiencial de la práctica docente”, a solicitar la adhesión al proyecto multidisciplinario interinstitucional “Pertinencia de la formación profesional a través de estudios de trayectoria escolar en estudiantes de nivel licenciatura”.

Las expectativas de participación son amplias y variadas; en apariencia el interés está centrado en la participación en la red nacional y la producción y generación de conocimiento en lo referente a trayectorias profesionales en estudiantes de licenciatura. Recién se inicia en el proceso y ya asomó la necesidad de revisar lo referente a la gestión institucional, la manera en que nos integramos como comunidad profesional de aprendizaje, y por supuesto, las características de nuestra institución como un sistema complejo.

SUSTENTACIÓN

Una responsabilidad de carácter colectivo como lo es la formación de docentes, requiere de la identificación de estrategias, habilidades y competencias para proponer, diseñar y evaluar lo que da sentido a la cultura institucional de la Escuela Normal de Ecatepec. Se demanda entonces dimensionar necesidades y condiciones en lo global, pero sin descuidar lo que acontece en contextos particulares.

Se requiere que los colectivos docentes de manera consensuada “redescubran” hechos y situaciones que den cuenta del tipo de prácticas que se encuentran

presentes en el centro educativo; siendo éste el precedente para proponer de manera alternativa otros modos de “hacer y estar en la escuela”; es decir, participar en los procesos de gestión, sin perder de vista que el aprendizaje, la construcción de sentido y el trabajo colaborativo se constituyen en componentes imprescindibles para impulsar proceso de innovación educativa y que facilitan la creación de comunidades de aprendizaje (Chan). Intervenir el ejercicio de la gestión –inexorablemente-, es resultado de la reflexión; esto a partir de identificar, priorizar y jerarquizar los retos y compromisos que como institución de carácter público se tienen; además de que éste es un espacio privilegiado que establece los elementos fundamentales para seguir construyendo una comunidad profesional de aprendizaje.

La Escuela Normal de Ecatepec, como organización que aprende, se encuentra en proceso de reconfiguración; eventos de carácter interno y externo están demandando “que las formas de hacer escuela” sean replanteadas. Al respecto Bolívar (2000) y Gather (2004) reconocen que la escuela vista como espacio de aprendizaje para estudiantes y docentes debe promover la desprivatización de la práctica, la construcción de consensos, la colaboración e interdependencia, el liderazgo múltiple y el desarrollo de proyectos comunes, lo que impulsará la construcción de sentido respecto a la misión y visión institucional, así como al propósito y medios que promuevan la implementación de prácticas innovadoras. El análisis y comprensión de la dinámica vivida al interior de esta institución educativa, permite identificar aquellos aprendizajes que por su impacto han modificado la manera en que nos relacionamos y encontramos soluciones colectivas ante los retos que se enfrentan y los requerimientos que se hacen para las escuelas normales como instituciones de educación superior.

Situarnos y construir este escenario de educación superior origina que identifiquemos y demarquemos la complejidad en la que estamos insertos; esto como condición genera conciencia de las necesidades existentes y de los desafíos y compromisos sociales que como una institución que forma profesionales en el ámbito educativo tiene. Fuertemente vinculada a esta tarea, y no de menor envergadura, está el replantear la complejidad del proceso de formación de docentes –en educación preescolar, primaria, educación física y educación especial en el área motora-, que además adquiere sentido particular en un espacio local como lo es la Escuela Normal de Ecatepec.

Vivirnos en la complejidad nos lleva a recuperar la noción que García tiene de sistema complejo: “Un sistema complejo es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente” (García, 2008). Ante esta condición, se infiere que la opción de reducir o simplificar la tarea de formación de docentes prácticamente es imposible, lo deseable, parafraseando a García, es caracterizar y demarcar lo que sucede en el entorno para hacer visibles desórdenes, causalidades, incertidumbres que perturban lo cotidiano de la escuela, ahí donde las distinciones y las claridades se pierden; pero al mismo tiempo, hacen divagar el curso del razonamiento para dar

paso a otro argumento que ayude a la comprensión y explicación, a nuevos esquemas para entender lo que está pasando; esto es el pensamiento complejo, que se va construyendo en el movimiento mismo donde hay desestructuración y estructuración de esquemas, donde un saber diferente sobre la organización y la organización renovada se nutren mutuamente (García, 2008).

Generar procesos de innovación y mejora en esta condición de manera explícita, demanda la necesidad de generar significados y afianzar procesos de identidad que nos posibiliten direccionar con un carácter social desde cada una de las funciones en las que participamos. Para lograr producir innovaciones que trasciendan en el tiempo, debe promoverse la transformación de la cultura de los centros educativos incrementando su margen de autonomía en la toma de decisiones, e incluyendo el trabajo colegiado como estrategia que impulse el análisis de la propia práctica al dotarla de un sentido compartido con otros docentes; a través de ello se busca reconocer que las acciones deliberadas tienen rasgos de saberes y racionalidad, aspectos que modifican ante la presencia de “incidentes críticos”, que desencadenan el desequilibrio de esquemas de acción, consolidando otros más complejos, pero que al mismo tiempo fortalecen las competencias profesionales dejando al descubierto nuevas habilidades que tienen que ser atendidas.

Los actores requeridos para este cometido, Santos (2008) los define como gestores educacionales, quienes construyen el conocimiento y el aprendizaje a partir del propio autodesarrollo en correspondencia con la auto-organización, con significado de la vida cotidiana y con capacidad de transitar en el dilema organismo/entorno. En este proceso de reconstrucción permanente de la cultura institucional, entendiendo que se da por la dinámica natural que siempre está en movimiento y por “las intenciones y perspectivas” de los que participamos en esta organización que aprende, visualizamos que el proceso de gestión debe ser claramente identificado y caracterizado como una posibilidad de democratizar la toma de decisiones. De este modo, encuentra viabilidad en la apropiación y desarrollo de las ideas compartidas. “La participación democrática hace posible que las escuelas... realicen cambios que son mucho más que sólo cuantitativos, pues cuentan con el apoyo y compromiso de todos los miembros del centro. Se necesitan decisiones así de democráticas para consolidar el cambio” (Darling-Hammond, 2002).

Una institución que aprende es una institución con competencia –o mínimamente habilidades- comunicativas, el diálogo reflexivo además de ser un principio regulador de las comunidades de aprendizaje, se convierte en una condición fundamental para las organizaciones que aspiran a ser democráticas. Habermas (citado en Elboj, 2002) señala que todas las personas somos capaces del lenguaje y la acción, que las personas tienen el objetivo de entenderse y planificar acciones comunes, en este sentido el entorno y los procesos de construcción de significados son un resultado de la interacción que necesita que el asunto de la formación de docentes sea visualizado en un entorno interconectado en una cultura interna, que a su vez se haya inscrita en una cultura más amplia que desde el exterior determina y/o permite entender lo que sucede en el centro educativo.

Originar estos cambios requiere que las formas de gestión sean revisadas; lo deseable para el cometido que se persigue, es generar un sistema de autorregulación institucional en donde se cuente con una “gramática propia”, en el entendido de que la gramática escolar (producto de la historia y no de una creación primordial) se entiende como el conjunto de reglas y señas que caracterizan a la organización escolar por su alta estabilidad en el tiempo y por dotar de significado a las acciones que se desarrollan, mismas que se han convertido en tradiciones o creencias culturales que llegan a obstaculizar la función educativa. En ese sentido, se plantea la necesidad de generar una “gramática propia” en donde cada una de las figuras participantes puede ayudar a la determinación de la mejora, influenciando la implementación del cambio a través de lo que Bolívar (2000:198) llama liderazgo transformativo, “...que mejora los procesos de aprendizaje organizativo, que son las actividades en las que están comprometidas las personas y grupos que conforman la escuela”. Desde aquí, podemos argumentar que dar sentido e impulsar los cambios a través de acciones de mejora con fuerte impacto en la consecución de la visión institucional y en los propósitos previstos para la formación de docentes de manera paralela, incide en el mejoramiento de la calidad del pensamiento de las personas, en la capacidad de reflexión y aprendizaje en equipo, y en la habilidad para desarrollar visiones compartidas y comprensión común de los aspectos complejos, fortaleciendo con esto el piso común que afianza la capacidad comunicativa del lenguaje.

La pretensión va encaminada a que se construyan y fortalezcan competencias profesionales en el ámbito de la gestión, en donde los esquemas que dan soporte a esta práctica institucional, también den coherencia y fuerza al diseño, desarrollo y evaluación de acciones y proyectos de mejora implementados en apoyo al proceso de formación docente, ya sea en su fase inicial o continua. La lógica de esto descansa en el hecho de que esta visión, esta idea de gestión democrática, requiere ser impulsada por los integrantes de la Escuela Normal de Ecatepec para tener mayor margen de aplicabilidad en la comunidad educativa y de reconocer que el actor educativo construye el significado de un posible cambio a partir de una cultura de pertenencia, constituida en función de su incidencia en la toma de decisiones en las que participa y de acuerdo al grado de conversaciones e interacciones que le ayudan a precisar su pensamiento en relación con el entorno (Gather:2004).

REFLEXIONES Y APORTACIONES

Proyectar esta idea de gestión origina pensar y buscar alternativas que materialicen ambientes educativos con estas características. En el caso de la ENE, se encuentran abiertas amplias expectativas para trazar proyectos de mejora institucional a través de la participación de los grupos de investigación “Reflexión de la práctica: eje transversal de la formación e innovación docente” y “Análisis reflexivo y experiencial de la práctica docente”, en el proyecto multidisciplinario interinstitucional “Pertinencia

de la formación profesional a través de estudios de trayectoria escolar en estudiantes de nivel licenciatura”.

En esta red nacional participan:

- Universidad Autónoma de Sinaloa: UAS-CA-252 “Sujetos y procesos escolares para el desarrollo regional”.
- Escuela Normal de Capulhuac, Estado de México. ENCAPUL-CA-1 “Acción para la reflexión y transformación de la educación (ARTE)”.
- Universidad Autónoma del Estado de México: CA UAEM-CA-187 “Formación e identidad”.
- Escuela Normal Superior de México, Ciudad de México. ENSMEX-CA-3 “Procesos formativos del psicólogo educativo para el trabajo con adolescentes”.
- Escuela Normal Regional de Tierra Caliente, Guerrero - CA: “Formación docente: desarrollo e innovación de la práctica educativa”.
- Escuela Normal de Tlapa Guerrero - CA “Formación docente y competencias lingüísticas”.

En este proyecto se identifica como uno de los retos a atender la creación de nuevas formas de construir y distribuir el conocimiento, al identificar:

- 1) La necesidad de contextualizar el saber producido, y
- 2) La creación de nuevas estrategias de apropiación y generación de conocimientos.

Estos retos centrarán su atención en el proceso educativo de los estudiantes y en el seguimiento de su vida académica, a través del trabajo en colegio donde sea posible analizar y evaluar los resultados de las acciones y la documentación de procesos, para asegurar que se vaya generando un conocimiento que se comparta entre los grupos participantes, y que en ese sentido, se favorezca la construcción de redes de colaboración con propósitos comunes.

Para el desarrollo de la investigación se considera importante el ingreso, la permanencia y el egreso; se proyectan análisis comparativos en relación a estudios de trayectoria escolar y el aporte a la pertinencia de la formación de profesionales en relación con el mercado laboral (cfr. Proyecto de investigación interinstitucional “Pertinencia de la formación profesional a través de estudios de trayectoria escolar en estudiantes de nivel licenciatura”). Trabajar bajo la noción de red puede visualizarse como una estrategia de desarrollo institucional. Moreno (1999, citado en Calderón, 2010) opina que puede ser considerada esta experiencia como *investigación para la innovación*. Son varias las implicaciones que aparecen, se puede citar la generación de conocimiento como resultado del seguimiento - evaluación y reflexión– acción de lo que acontece en espacios específicos.

El esfuerzo va encaminado a colaborar con información para desarrollar con mayor nivel educativo los programas educativos en cuestión; potencia al mismo tiempo la gestión de los diferentes actores educativos, dado que se intercambia información, se complejiza el aprendizaje, se apoya la profesionalización de los implicados. En suma, se avizora que esta experiencia amplía la mirada sobre la organización. Zinn y Abregú (2004) hacen referencia a considerar a la escuela como totalidad y focalizar la atención no solo en las instancias de enseñanza-aprendizaje, sino también en el resto de las dimensiones que forman parte de la capacidad organizativa de la institución.

A partir de la participación en el proyecto multidisciplinario interinstitucional “Pertinencia de la formación profesional a través de estudios de trayectoria escolar en estudiantes de nivel licenciatura”, es posible trastocar tensiones de la gestión institucional como las siguientes:

¿Qué tensiones de gestión institucional se trastocan con la participación en este proyecto?

- Se ratifica la idea de que la investigación como función sustantiva puede generar y articular acciones institucionales.
- Se favorece la vinculación con otras IES, diversificando la comunicación con universidades y con centros que trabajan formación de estudiantes.
- Se incorpora de manera sistemática la categoría de trayectoria profesional a la ENE; hasta este momento se ha venido trabajando con seguimiento a egresados, sin aprovechar lo referente al ingreso, trayectoria de estudiantes e ingreso al campo laboral con una perspectiva metodológica.
- Se está recuperando información para alimentar la “trayectoria profesional” de los estudiantes; implica replantear vínculos con los diferentes departamentos de la institución.
- Con la información que emane del estudio de trayectoria profesional, se participará de manera más activa en el proceso de toma de decisiones en la institución.
- Con la participación en la red se abren las posibilidades de integrar otra red; en particular como institución, se tiene interés en el vínculo de manera diferente con la educación básica.

Las posibilidades de logro están influidas por el nivel de competencia que desarrollen los actores para mantener un equilibrio entre la acción colectiva y la acción individual. El trabajo en red se constituye en posibilidad de transformación institucional, en el sentido de que el grupo de participantes ejerce influencia sobre los individuos; no solo porque se interioricen y compartan valores y propósitos, sino porque las formas de pensar y la construcción de conocimientos se discuten en colectivo, teniendo como trasfondo una cultura y unas interacciones sociales (Gather:2004). Con ello se desafía el trabajo estandarizado y se promueve la profesionalización, al dotar a los docentes de amplios márgenes de acción para organizar su trabajo, y para decidir qué regulaciones son necesarias en función de la complejidad de las situaciones

singulares, más allá de la gramática que ha caracterizado a los centros educativos y situando a los docentes como verdaderos agentes de cambio.

CONCLUSIONES

Los hallazgos que surgen referidos a las formas del trabajo colegiado, engloban aspectos positivos como el compromiso individual, la constancia, la participación, el tener objetivos y asumir metas comunes. Al fomentar la reflexión en las reuniones emerge la postura de buscar un crecimiento colectivo a partir de la formación conjunta, la necesidad de trabajar con los requerimientos curriculares, los proyectos institucionales, manifestando siempre el vínculo existente entre la gestión y la docencia.

En el trabajo colegiado hay una búsqueda permanente por elevar la calidad de la formación de docentes; esto al nivel de las necesidades que enfrentan nuestros estudiantes hoy en día. Para ello se requiere una plena identificación de estrategias, habilidades y competencias que den sentido a la cultura institucional de la Escuela Normal de Ecatepec, pero también sean aquellas que al ser identificadas como “tensiones” tengan que ser replanteadas para mejorarlas porque se constituyen como área de oportunidad; o bien, por resultar satisfactorias es conveniente conservarlas y trazar mayores niveles de desempeño. Esto en un ambiente contextualizado, pero paradójicamente, sin perder de vista lo que sucede en ambientes externos.

Básicamente aquí se encuentra la riqueza del trabajo en red, es encontrar apoyo en los otros y colaborar en un nivel amplio, en este caso poniendo al centro las trayectorias profesionales de estudiantes de licenciatura. Dentro de la institución es de vital importancia considerar el ingreso, la permanencia y el egreso, porque nos puede proporcionar una visión global, acerca de cómo nos visualiza la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, Antonio (2000) *Factores que fomentan/Inhiben los procesos de aprendizaje organizativo* En: Los Centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades: Madrid: La Muralla.
- Calderón, López-Velarde Jaime (2010) *La red didáctica de la investigación educativa*: México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chan, María Elena (2009) *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*: México: Prácticas docentes innovadoras.
- Darling-Hammond, Linda (2002) *Organizar la escuela para los sujetos que aprenden* En: El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos: México: Biblioteca para la actualización del maestro, Ariel-educación.
- Elboj, Saso Carmen, et. al. (2002) *El aprendizaje dialógico*. En: Comunidades de aprendizaje: España: Graó.

- García, Rolando (2008) *Introducción general*. En: Sistemas complejos, España, Gedisa.
- Gathrer Thurler, Mónica (2004) *Innovar en el seno de la institución escolar*, España, Graó.
- Zinn, Marcela y Abregú, M. Victoria (2004) *Construyendo un espacio de gestión para la escuela* En: *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza* (Gvirtz, Silvina y De Podestá, María Eugenia, coords.): Argentina: Granica.

Representaciones sociales del profesorado de primaria sobre el trabajo colaborativo y su incidencia en las prácticas docentes

Claudia Celina Gaytán Díaz
Irma Mercedes Cano Medrano

INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en el año 2001 en 2,261 escuelas primarias, respondió a la política educativa implementada para transformar la gestión escolar en México. Desde entonces dicho programa promueve un modelo de gestión que impulsa el fortalecimiento de los directores, maestros y padres de familia, para que decidan colectivamente a través de un ejercicio de planeación estratégica (SEP, 2010, p.13).

El propósito del PEC se ha centrado en contribuir al mejoramiento de los resultados educativos a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la implementación de un modelo de gestión educativa estratégica (MGEE) basado en la capacidad para la toma de decisiones de manera corresponsable, en un liderazgo compartido que impulse el trabajo colaborativo, en una participación social responsable, con prácticas innovadoras que atiendan a la diversidad de los alumnos y a la evaluación para la mejora continua, a través de un enfoque estratégico (SEP, 2010, p.14).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) retoma las propuestas de dicho modelo de gestión para impulsar el cambio y la mejora educativa en todas las escuelas, desde preescolar hasta secundaria. En este caso, interesa destacar al trabajo colaborativo que se ha presentado a los docentes como una propuesta que tiene que ver con nuevas formas y dinámicas de organización al interior de los centros escolares, en aras de lograr mejores prácticas educativas que incidan en el mejoramiento de los resultados académicos obtenidos hasta hoy en día.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010), “con base en diversos estudios, desde hace tiempo se ha insistido que la escuela de México es organizacionalmente frágil y que esa debilidad estructural impide que exista consistencia y coherencia de las políticas educativas que plantean como propósitos estructurar mejores ambientes de aprendizaje” (p. 6). De esta manera, se ha planteado a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la

innovación de la gestión en los centros educativos; esto es que transiten hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración dejando atrás el aislamiento profesional, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo, la limitada participación de los padres de familia y la desarticulación de las iniciativas y acciones (SEP, 2011, p. 69). Dichos planteamientos se presentan como necesarios para que los colectivos escolares puedan implementar exitosamente la reforma propuesta:

La RIEB requiere, para su efectiva aplicación, que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización, ya que cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje y, al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad (SEP, 2011, p. 69).

Estas nuevas dinámicas de trabajo organizacional deberán basarse en el MGEE que se integra por diversos componentes: el liderazgo compartido, el trabajo colaborativo, la planeación estratégica, la participación social responsable y la evaluación para la mejora continua (SEP, 2012).

De acuerdo con SEP:

El objetivo de los componentes del modelo es intervenir de manera proactiva –en función de logros educativos concretos y de las circunstancias del contexto- para orientar el cambio y la transformación escolar a través del fortalecimiento del liderazgo y del trabajo colaborativo bajo la guía de una misión y visión compartidas que tienen como base la corresponsabilidad social (2012, p. 112).

Como parte de este modelo de gestión, el trabajo colaborativo se entiende como “la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida” (SEP, 2012, p. 20) y se convierte, al igual que el liderazgo, en pilar fundamental para impulsar el cambio y la transformación de los centros escolares (SEP, 2012).

Pero el cambio y la transformación únicamente podrán impulsarse con la participación decidida de los colectivos escolares y, como parte fundamental, del profesorado. Para ello, es necesario que se apropien de los planteamientos propuestos, que estén de acuerdo de los supuestos y fundamentos que se les presentan para que lleguen a formar parte de sus prácticas cotidianas; lo que no ocurre de manera instantánea, incluso, puede no llegar a ocurrir. Esto tiene que ver con diversas situaciones que como sujetos y grupos sociales han experimentado, de sus trayectorias de vida, de sus experiencias personales y profesionales, de sus expectativas, todo lo que está presente durante el proceso de construcción de representaciones sociales sobre algún objeto que es presentado como novedad en su escenario de vida profesional.

Para Moscovici (1986, citado por Alvarado et. al., 2008, p. 41) las representaciones buscan determinar los cambios del pensamiento de la sociedad actual, cómo la novedad y la innovación se convierten en parte de la vida social, indica que:

En tanto que fenómenos, las RS se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos: y, a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (Moscovici, 1986, p. 472).

De esta manera, la teoría de las RS en el campo de la psicología social, se distancia del enfoque sociológico planteado por Durkheim y de las explicaciones psicológicas basadas en el conductismo y en el cognitivismo, y a través de ellas, del individualismo (Alvarado et. al., 2008, p. 43). El estudio de las RS implica el reconocimiento de aspectos psicológicos (cognitivos) y sociológicos (de pertenencia a grupos) del ser humano. Concierno a la manera cómo los sujetos sociales, construimos nuestra propia perspectiva sobre los acontecimientos de la vida diaria.

SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA

El enfoque al que se adscribe la presente investigación es el estructural y la línea de investigación es la desarrollada por la escuela de Ginebra (o sociológica) que se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS (Doise, Clemence y Lorenzi, 2005).

Para Doise (citado por Flores, 2005):

(...) la significación de la representación está determinada doblemente por efectos de contexto: en primer lugar por el contexto discursivo a través de las cuáles será formulada o descubierta una RS; en segundo lugar, por el contexto sociocultural, es decir, por una parte el contexto ideológico y por la otra, el lugar que ocupa el individuo o el grupo en el sistema social (p.14).

Las RS están conformadas por tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud. Conocer o establecer una RS implica determinar qué sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud) (Araya, 2002).

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos a partir del uso de la técnica de asociación libre de palabras hacia un término inductor: trabajo colaborativo. A través de dicha técnica se “favorece la espontaneidad y naturalización de la situación de intercambio, al tiempo que permite reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos representacionales de que es portador el investigador” (Banch, 2000, p. 15). Se solicitó a una muestra integrada por 422 profesores de primaria que plasmaran el concepto con el que asociaban dicho

término; asimismo, para complementar los datos obtenidos, se utilizaron escalas de diferencial semántico en las que se preguntó al profesorado sobre la situación específica de sus prácticas a partir de las dinámicas organizacionales derivadas de la implementación de la reforma, a través de la cual se propone el MGEE. Los conceptos antagónicos presentados fueron: menos participativa/más participativa, independiente/colegiada, irreflexiva/reflexiva e insatisfactoria/satisfactoria en escalas del 1 al 7, en correspondencia con las valoraciones negativas hasta las positivas.

Cabe destacar que los resultados abordados, forman parte de una investigación institucional sobre la reforma en educación primaria, realizada por el cuerpo académico de política y gestión en educación en donde participan académicos del Centro de Investigación y Docencia y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y, previamente se realizó el piloteo del instrumento general de recolección de información mediante su aplicación a 50 docentes que no formarían parte de la muestra.

Para determinar la confiabilidad de las escalas, se realizó el cálculo del estadístico alpha de Cronbach y se obtuvo un índice general de confiabilidad de 0.84; los términos inductores se validaron a través de la técnica Delphi que arrojó una media de 2.7 y una desviación estándar mínima, por lo que se considera que tienen validez de contenido; esta técnica es también conocida como juicio de expertos, e integró a investigadores y profesores de educación primaria, quienes realizaron sus valoraciones y aportaciones para el enriquecimiento del instrumento de recolección de información.

La captura y análisis de los datos se realizó en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, por sus siglas en inglés), a través de la generación de tablas (diccionarios de palabras), dendrogramas, y gráficos de escalamiento multidimensional, que permiten analizar los campos semánticos y de representación generados a partir de los datos obtenidos. Asimismo, se generó un gráfico que concentra las situaciones concretas de la valoración de las prácticas docentes generadas a partir de las nuevas dinámicas organizacionales en los centros escolares.

RESULTADOS

Hacia el término inductor compuesto, trabajo colaborativo, como uno de los componentes del MGEE, el profesorado hizo mención de 115 palabras. Una vez que se analizaron las similitudes semánticas entre ellas (por ejemplo: mejor, mejora, mejoramiento) se constituyó el diccionario de palabras (que concentra al 91% del total de participantes en la investigación) y que se presenta en la tabla No. 1.

Tabla No. 1. Palabras que el profesorado de primaria asocia con Trabajo Colaborativo

Términos asociados a Trabajo Colaborativo	Frecuencias	Porcentaje
Apoyo	14	4.0%
Colegiado	16	4.5%
Compañerismo	17	4.8%
Inexistente	18	5.1%
Enriquecimiento	18	5.1%
Unión	20	5.7%
Participación	20	5.7%
Mejora	23	6.5%
Indispensable	30	8.5%
Colectivo	53	15.1%
Trabajo en equipo	123	34.9%
Totales	352	100.0%

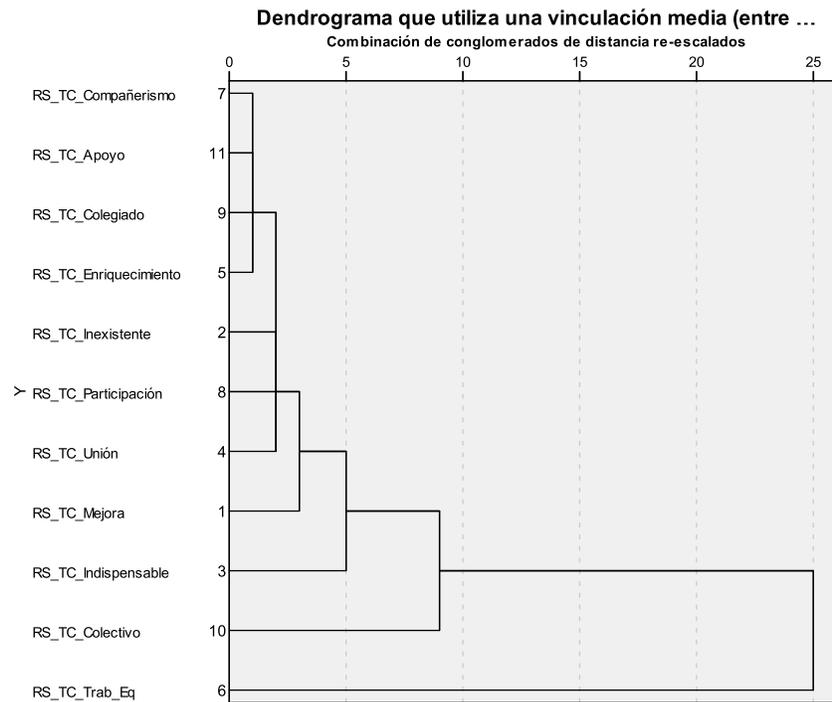
Fuente: Elaboración propia

Es posible observar que *trabajo en equipo* es el término que más de un tercio del profesorado asocia con el trabajo colaborativo propuesto a través de la RIEB, en segundo lugar, mencionado por el 15.1% se encuentra *Colectivo*. Es importante resaltar que uno de cada dos docentes menciona uno de estos dos términos al realizar una asociación sobre el trabajo colaborativo; es decir, se desarrolla (o debe desarrollarse) por un equipo de personas que conforman los colectivos escolares.

El 8.5% del profesorado hace mención a la palabra *Indispensable*, al referirse al trabajo colaborativo, el 6.5% lo asocia con *Mejora*, el 5.7% con Participación, mientras otro 5.7% con Unión. Entre los términos con menor porcentaje de menciones se encuentran: Enriquecimiento (5.1%), Inexistente (5.1%), Compañerismo (4.8%), Colegiado (4.5%) y Apoyo (4.0%). Se reproducen aseveraciones en cuanto a que en las instituciones escolares “se requiere de esfuerzos que adquieren sentido siempre y cuando se concentren en lograr la concurrencia de factores como voluntad, decisión y participación por parte de los miembros de la organización” y que “la colaboración se refiere a la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida de hacia dónde se quiere ir” (SEP, 2012, p. 119).

En la figura No. 1, se presenta el proceso de fusión de cada concepto identificado a través de un dendrograma, que permite crear tipologías y agrupamientos que facilitan la comparación a través del análisis de los mismos elementos, convirtiendo así en categorías (o campos semánticos) nuestros datos (Marín, 1999).

Figura No. 1. Campos semánticos sobre el Trabajo Colaborativo



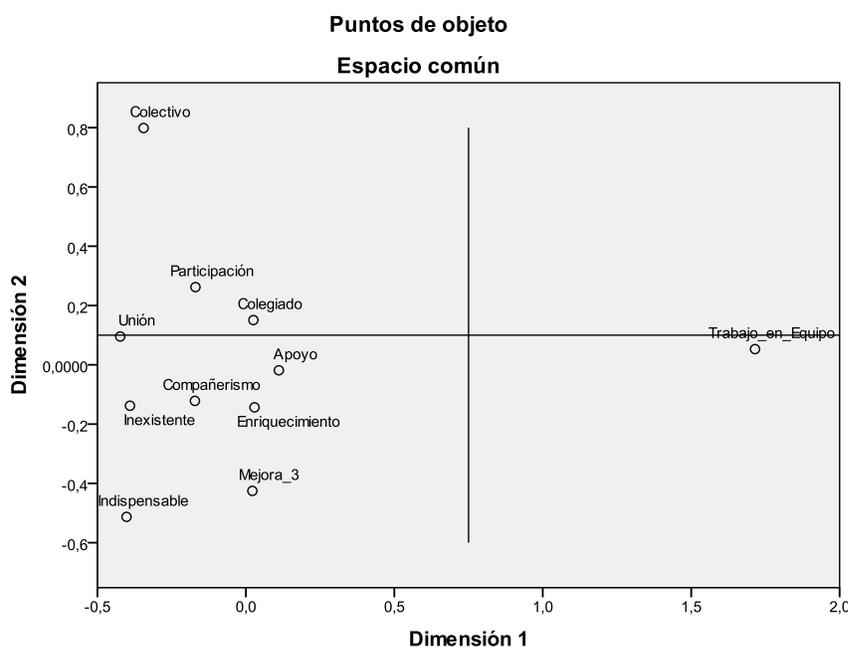
Fuente: Elaboración propia.

A través de la figura anterior, es posible identificar tres campos semánticos claramente definidos. Uno conformado por los conceptos *Compañerismo*, *Apoyo* y *Enriquecimiento*; otro integrado por los términos *Colegiado*, *Inexistente* y *Unión*; uno más conformado por los conceptos *Participación* y *Mejora*.

En el primer campo semántico se alude a una representación social que tiene que ver con el trabajo colaborativo, como las interrelaciones que los colectivos escolares desarrollan en equipos de trabajo al interior de sus centros educativos. El segundo campo, tiene que ver con una representación que hace patente los aspectos pendientes de llevar a cabo entre los colectivos: trabajo colegiado y unión entre sus miembros. Mientras que, en el tercer campo semántico, se manifiestan algunos de los aspectos discursivos que se han presentado: el MGEE incluye al trabajo colaborativo como precedente que sienta bases y genera perspectivas de desarrollo colectivo, fundamentales en un proceso de mejora continua (SEP, 2012).

A través del escalamiento multidimensional como técnica de representación espacial que trata de visualizar sobre un mapa un conjunto de datos, cuya posición relativa se desea analizar (Guerrero y Ramírez, s/f) se generó la siguiente figura:

Figura No. 2. Campos de representación sobre el trabajo colaborativo



Fuente: Elaboración propia.

El primer eje, opone los conceptos *Trabajo en Equipo* con *Unión*, *Colectivo*, *Inexistente* e *Indispensable*. De esta manera, el profesorado manifiesta que no se han logrado conformar equipos de trabajo al interior de los centros escolares. El segundo eje, opone los conceptos *Colectivo* e *Indispensable*, lo que indica que el profesorado hace referencia a la importancia que tiene el hecho de que en los centros escolares se trabaje en colectivo.

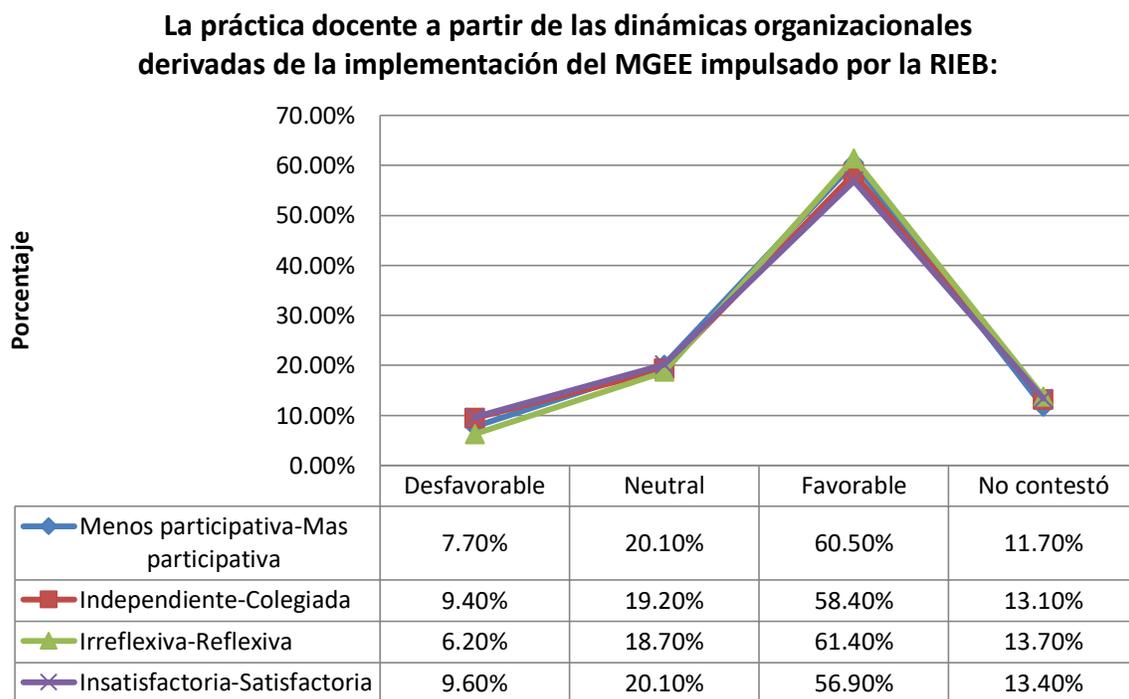
Dentro del campo semántico del primer concepto se encuentran los términos *Colegiado* y *Participación*, aludiendo a la apropiación del discurso normativo sobre el modelo de gestión propuesto a través de la RIEB:

Se ha propuesto que a partir de un liderazgo directivo que coordine la acción cotidiana de la escuela, el desarrollo de equipos de trabajo colaborativo y colegiado, la participación activa de padres de familia y otros actores sociales, es decir, una nueva gestión que propicie una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar (SEP, 2011, p. 69).

Dentro del campo semántico del segundo término (*Indispensable*), se encuentran los conceptos *Compañerismo*, *Apoyo*, *Enriquecimiento*, *Mejora* e *Inexistente*. Se trataría entonces de un campo que integra la crítica que el profesorado realiza con respecto a las condiciones por las que se dificulta el trabajo colaborativo: resulta indispensable el apoyo, compañerismo para el enriquecimiento y la mejora; pero éstos son inexistentes en los centros de trabajo.

Para complementar los resultados de investigación, se presenta la figura No.3 que concentra la parte medular del proceso educativo: la práctica docente, visualizada a partir de las dinámicas organizacionales derivadas de la implementación del modelo de gestión impulsado por la RIEB, porque es finalmente en las aulas escolares donde se concretan las propuestas derivadas de políticas educativas diseñadas y definidas por las autoridades, donde se materializan las acciones que definen si dichas propuestas han sido aceptadas e interiorizadas por el profesorado de educación primaria.

Figura No. 3. Valoraciones del profesorado sobre la práctica docente a partir de las dinámicas organizacionales derivadas de la implementación de la RIEB



Fuente: Elaboración propia.

Es posible observar que todos los porcentajes de profesores que manifiestan un posicionamiento favorable están por encima del 50%, este porcentaje se incrementa al valorar los pares de palabras: menos participativa/más participativa e insatisfactoria/satisfactoria; seis de cada diez docentes que participaron en la presente investigación consideran que su práctica es más participativa y reflexiva a partir de las dinámicas organizacionales derivadas de la implementación de la RIEB en sus centros escolares.

Al mismo tiempo, una práctica docente colegiada a partir de dichas dinámicas es desarrollada por el 58.40% del profesorado. Aunque se encuentra por encima del 50%, el porcentaje es menor (56.90%) al valorar la consideración sobre una práctica docente satisfactoria; sin embargo, el posicionamiento desfavorable más alto (9.60%)

se encuentra en esta consideración. De esta manera, de cuatro a cinco docentes manifiestan un posicionamiento neutral, desfavorable, o no emitieron respuesta alguna respecto a las consideraciones valoradas. En este sector magisterial, las dinámicas organizacionales propuestas no han logrado concretarse en la práctica docente en función de hacerla más participativa, colegiada, reflexiva y satisfactoria; recordemos que a través de los análisis anteriores, se hizo patente el distanciamiento entre el trabajo en equipo a nivel discursivo y la práctica concreta de éste al interior de los centros escolares.

CONCLUSIONES

En el ámbito de la gestión escolar las representaciones sociales denotan la apropiación del discurso oficial sobre las bondades del modelo de gestión propuesto, pero manifiestan que no se han logrado conformar verdaderos equipos de trabajo al interior de las escuelas, lo que posiblemente tenga que ver con la manifestación de un sector del magisterio que no ha logrado una práctica docente participativa, satisfactoria, colegiada y reflexiva a partir de las dinámicas de trabajo en los centros escolares.

Es posible ver que alrededor de los objetos que se han presentado al profesorado como propuestas de cambio, han emergido varias representaciones sociales que finalmente los dotan de sentido; nuevas demandas, nuevos procesos, nuevas dinámicas de trabajo generadas en los centros escolares, pero además, nuevas propuestas de formación y evaluación de su desempeño, son líneas de política educativa que han venido evolucionado por más de veinte años; los han implicado directamente y ellos, como sujetos portadores de trayectorias de vida, de experiencias personales y profesionales, las han recibido, han filtrado información, han conformado campos de representación y, a partir de ello, guiarán sus actuaciones no solo en las aulas, sino en los espacios educativos, en donde se concretarán o no, los planteamientos normativos, a través de acciones y desempeños que pueden estar distantes y alejados de lo que se espera de ellos; porque, como lo han apuntalado, existe aún una brecha entre las prescripciones diseñadas oficialmente y las realidades que se viven día con día en los centros escolares.

Un paso que puede contribuir a disminuir esa brecha es prestar atención a sus señalamientos, a sus incertidumbres, angustias, a través del seguimiento sistemático; pero, sobre todo, congruente e interesado, de las situaciones contextuales que delimitan su actuar como profesionales de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

OECD (2010) *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Establecimiento de un marco para la*

- evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos* <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Alvarado, S.V., Botero, P. y Gutiérrez, M.I. (2008). *Representaciones sociales. Una mirada a la teoría moscoviciana*. En; P. Botero. *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. <http://flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- Banch, M. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. En: *Papers on social representations*. Volumen 9
- Doise, W., Clemence, A. y Lorenzi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Antologías Universitarias.
- Flores, J.I. (2005). Presentación. En: Willem Doise, *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Antologías Universitarias.
- Guerrero, F. y Ramírez, J, (s/f). *El análisis de escalamiento multidimensional: una alternativa y un complemento a otras técnicas multivariantes*. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/11450/10450>
- Marín, J. (1999). *Los análisis cluster de tipo jerárquico y los dendogramas. Una visión para la triangulación metodológica en los estudios comparativos regionales en América Latina*. <http://historia.ucr.ac.cr/repositorio/bitstream/123456789/190/17/JJ%20Marin.pdf>
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- SEP (2009). *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php
- SEP (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria de 2º y 5º grados. Guía del formador*. México
- SEP (2011). *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. México.
- SEP (2012). *Programa Escuelas de Calidad. Gestión Estratégica en las escuelas de calidad: orientaciones prácticas para directivos y docentes. Compendio de módulos para una gestión educativa estratégica*. México.
- SEP (2012). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf>

Filosofía y literatura como herramientas para el desarrollo del pensamiento complejo en jóvenes universitarios

Martha Albina De la Rosa Aguiar
Alejandra Cruz Flores
Alejandra Arias Reyes

Yo creo que en toda persona que todavía no se ha vuelto completamente banal, completamente a-creativa, sigue vivo ese niño. Creo que los grandes filósofos y pensadores no han hecho otra cosa que replantearse las viejísimas preguntas de los niños: ¿de dónde vengo? ¿Por qué estoy en el mundo? ¿A dónde voy? ¿Cuál es el sentido de la vida?

De la Garza (2005)

INTRODUCCIÓN

En nuestra práctica docente hemos observado la carencia de pensamiento crítico, creativo y ético por parte de los estudiantes con los que nos ha tocado interactuar; queda claro que el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo en los jóvenes universitarios es todavía un reto, ya que dichas habilidades no pueden ser adquiridas por cursar una unidad de aprendizaje; se trata de un trabajo permanente y acompañado, de tal forma que el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar el pensamiento complejo a lo largo de toda la currícula. La realidad dista mucho de eso.

Este proyecto surge como respuesta a la creciente atracción de los jóvenes por las nuevas tecnologías, que son una fuente inagotable de información. Sin embargo, en la gran mayoría de los casos son seres enajenados del mundo, sin capacidad de asombro ante las problemáticas que nos aquejan y con una apatía latente para cambiar el mundo. Creemos que en la literatura universal y en la filosofía hay tantos sentimientos, tantas emociones humanas que pueden hacer a nuestros jóvenes reflexionar sobre dichas problemáticas y por eso entendemos que este programa debe estar vinculado con las materias académicas de Literatura, Arte, Ética social, Ética, Filosofía de la cultura, Filosofía para niños, entre otras, para poder integrar lo cultural, lo social, lo ético y lo artístico. Lo que estamos buscando es generar un cambio en la forma de pensamiento de los jóvenes respecto a su contexto y el impacto que tienen en él, además de fomentar el aprecio por la literatura, la lectura y la cultura universal.

El programa estará dirigido a jóvenes adolescentes de preparatoria y universitarios. A través de la práctica individual y grupal se busca la reflexión y la vivencia de emociones, así como la propuesta de solución de problemas, siempre desde el respeto y el buen trato. Los ejes de esta propuesta son la filosofía y la literatura, porque son manifestaciones intelectuales y artísticas que, como bien decía Aristóteles, tienen el don de recrear personajes que generan una catarsis tal en el

espectador que puede promover un cambio de actitud de manera instantánea. Además, fomenta el trabajo en equipo, el análisis y la representación de diferentes puntos de vista e historias que, son manifestaciones del uso el pensamiento complejo.

Pensamiento complejo desde el modelo propuesto por Lipman

La reflexión sobre lo complejo, hoy en día, ha tenido un impacto fuerte en el ámbito de las relaciones humanas: la educación, la sociología, la filosofía, la política y la comprensión del momento actual que vive la humanidad. El problema de lo complejo se ha convertido en una cuestión de cómo resolver el problema que implica vivir, cómo queremos construir el futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas actuales. Cuando se habla de complejidad "(...) se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir" (E. Morín, 2004, p. 224).

Matthew Lipman aborda la cuestión del pensamiento complejo y lo llama pensamiento de orden superior, en inglés, High Order Thinking, y lo define como un pensamiento que es rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio (Lipman, 1991). Este pensamiento de orden superior tiende hacia la complejidad; rechaza la aceptación de formulaciones o soluciones simplistas. Es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. Examina su metodología, procedimientos, perspectiva y puntos de vista propios. Está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño. Conlleva pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre la materia objeto de examen. Viene estimulado por lo que es problemático o complicado. Morín lo define como una aventura, pero también un desafío, pues implica el preguntarme de todo lo que me rodea, emplear un diálogo y después de ello mirar que lo único que existe es lo que los seres humanos hemos creado.

La noción de pensamiento de orden superior implica la excelencia cognitiva, refleja la fusión del pensamiento creativo, del pensamiento crítico, y del pensamiento cuidadoso del otro, es decir, la esfera de lo ético. Cada una de estas esferas no se oponen, sino que se complementan y son simétricas. La excelencia cognitiva se fundamenta tanto en la creatividad como en la racionalidad.

Lipman pone en movimiento todos los tipos de pensamiento, el crítico, creativo marginal, la lógica informal, la lógica de la cotidianidad, la articulación afectiva, la reflexión social, el juicio estético, el razonamiento moral, el diálogo comunitario. Así, "el pensamiento complejo es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y puntos de vista propios" (M. Lipman, 1991, p. 67).

El pensamiento de orden superior es un pensamiento rico en recursos, metacognitivo y autocorrectivo; a grandes rasgos podemos denominarlo así, pero aún sigue latente el dilema de qué se puede hacer para que este tipo de pensamiento pueda estimularse en los jóvenes de manera permanente. Lipman se pregunta ¿Qué podemos hacer para que la educación sea más crítica, más creativa y más consciente de sus propios procedimientos? Implica toda una labor el poder incorporar este tipo de pensamiento en la educación en general, pero también en la universitaria. El consejo de Lipman era incorporar la filosofía dentro del currículo, pero no aquella filosofía adusta y académica que tradicionalmente se enseña en las universidades. En nuestra investigación consideramos que esto es cierto. Es aquel pensamiento filosófico crítico, abierto, reflexivo, creativo, ético, el que, enriqueciéndose de otras disciplinas, en este caso la literatura, el que nos puede ayudar a fomentar el pensamiento de orden superior en los jóvenes.

La educación debe ser concebida como un gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la miramos como aquel contexto en que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables. Por ello, el pensamiento complejo es considerado como una construcción colectiva, pero además orienta hacia un juicio justo; concibe al juicio como una actividad teórica-práctica determinante para la construcción del pensamiento y el compromiso en la acción en los sujetos; ayuda a reequilibrar nuestras vidas y contar con una vida juiciosa que aporte más frutos.

Lipman propone este modelo en el aula, lo define como una extensión de la comunidad de investigación, que es el lugar idóneo para la producción y reconstrucción social del conocimiento, de las sensibilidades científicas, de la razón, del desarrollo afectivo y moral de los sujetos discentes y docentes. Es el jurado que evalúa el conocimiento en busca de la verdad, también provisional, pero comprometida con la realidad.

Dialogando con las ciencias educativas

Es bien sabido que la educación se vale de diferentes recursos y estrategias metodológicas con el fin de proveer a los estudiantes habilidades que les permitan asirse del conocimiento, o construirlo. Estas habilidades forman parte de las que constituyen el pensamiento complejo o pensamiento crítico y su adquisición depende en gran medida de las experiencias de las que es provisto el estudiante. Para seleccionar las actividades que responden mejor a la empresa de desarrollar pensamiento crítico, habrá que establecer un diálogo que funja como mediador entre varias disciplinas, en este caso la filosofía, la pedagogía y la literatura, que pueden favorecer para tales efectos. Muchos estudiosos del conocimiento y el aprendizaje han presentado propuestas teóricas desde las que intentan explicar el proceso de desarrollo de dichas habilidades o la adquisición del conocimiento; algunos de ellos como Piaget, Vigotsky y Ausubel, presentan cada uno desde su lente epistémico, una explicación del proceso de adquisición del conocimiento (Echeverría, 2004).

Piaget presenta su teoría de la epistemología genética en la que explica la adquisición del conocimiento como parte del desarrollo evolutivo del individuo y de la especie, en el que, para que se adquiera o construya el conocimiento, suceden algunos procesos como la asimilación, acomodación y equilibrio o adaptación; además presenta diferentes estadios del desarrollo en los que el nivel de complejidad de manejo y dominio de capacidades va aumentando, de tal forma que resulta todo un proceso propedéutico el desarrollo madurativo que finalmente permite al individuo realizar abstracciones que suponen el uso de varias habilidades de pensamiento de orden superior (Papalia, 2011).

Por otra parte, tenemos la propuesta de Ausubel, en la que plantea la necesidad de partir de conocimientos previos para la construcción de nuevos conocimientos; la identificación de algunas “ideas ancla” que permitan al individuo relacionar lo que se está conociendo con algo ya asimilado y dominado en la experiencia, con el fin de dar sentido a la nueva información o habilidad que se está adquiriendo, logrando así un aprendizaje significativo.

En todo este proceso de adquisición o construcción de conocimiento subyace el uso de habilidades de pensamiento complejo que funcionan como herramientas en el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo se perfeccionan o desarrollan. En ese sentido, podemos observar que el trabajo propuesto por Lipman con sus comunidades de indagación (Echeverría, 2004) es compatible con la propuesta de Ausubel, ya que la dinámica de trabajo de las comunidades de indagación permite que los participantes hagan uso de sus conocimientos previos y logren identificar ideas que les permitan establecer conexiones entre lo ya vivido o pensado por el individuo y las nuevas posturas e ideas que le son expuestas, ya sea por compañeros con los que dialoga respecto a algún asunto en específico, o por la reflexión de textos literarios o de otro tipo que le permitan realizar esos conectores que integren las nuevas ideas, puntos de vista y conocimientos en general. Si a esta convergencia de propuestas, se le añade la reflexión y el diálogo respecto a la literatura, sin duda puede esperarse que el individuo tenga experiencias en las que necesariamente se usarán habilidades de pensamiento de orden superior.

Puede observarse cómo la propuesta de Lipman para el desarrollo del pensamiento crítico o complejo está respaldada por diferentes teorías que implican el diálogo entre la filosofía y las ciencias educativas. Sin lugar a dudas, Lipman muestra mayor afinidad y diálogo con la propuesta de Vigotsky, ya que pueden identificarse muchos elementos dentro del modelo de trabajo propuesto por Lipman que se explican perfectamente desde los fundamentos teóricos de Vigotsky. Algunos de esos fundamentos teóricos son, por ejemplo, que el aprendizaje se da gracias a la interacción con coetáneos, en grupos o comunidades y que la herramienta principal para el aprendizaje es el lenguaje, por tanto, la comunicación y el diálogo (Papalia, 2011).

Según Vigotsky las personas aprenden socializando, y socializar implica la interacción en un grupo, en un contexto determinado y con el bagaje histórico y cultural del lugar al que se pertenece. Lipman retoma estos fundamentos en su comunidad de indagación, ya que en ella se busca la interacción de los participantes para que, a partir del diálogo y la exposición de las reflexiones propias mediante él, los individuos lleguen a nuevas formas de comprensión del mundo. Si a este tipo de ejercicios se le incluye además la lectura de obras literarias, se provoca que los participantes de la comunidad de diálogo hagan una lectura de los contextos que presenta el autor en la historia que se narra, se promueve la empatía con los personajes además del respeto por la opinión de los compañeros con los que se trabaja. Vigotsky habla de una zona de desarrollo próximo que es la que se debe recorrer para llegar a un nuevo nivel de desarrollo o dominio de ciertas habilidades; Lipman supone que existe una capacidad respecto a las habilidades del pensamiento crítico que van desarrollándose paulatinamente al interactuar y dar opiniones argumentadas habiendo uso de la filosofía.

La literatura: un recurso invaluable para el desarrollo del pensamiento complejo

La literatura y la filosofía representan dos aspectos fundamentales en la formación de lo humano, pues potencializan la capacidad creadora y el pensamiento crítico. La literatura es algo más que placer y distracción, que entretenimiento y emoción, que ocio creador y formación humana. La literatura da qué pensar. Por su parte, la filosofía aspira a comprender el hecho literario desde el concepto, a dar razón de él en el contexto del conocimiento del ser humano en su conjunto, y desde sus inserciones natural y social. Desde Hegel y el romanticismo, la filosofía y el pensamiento contemporáneos han querido comprender la literatura como una forma de conciencia que, con la participación de la imaginación, conduce al autoconocimiento humano tanto en su dimensión individual como colectiva (Aranda, 2004).

La literatura es necesaria para rescatar algo que nos pertenece y que ya no tenemos, "(...) algo sin lo que nuestra visión de la realidad sería incompleta o deformada" (De la Garza, 2009, p. 92). Para quienes consideran que la racionalidad se reduce al *logos*, la literatura no sería otra cosa que un medio de entretenimiento y un escape para matar el ocio; sin embargo, para quienes la racionalidad no se agota en el *logos* -y menos aún en la concepción presente de *logos*- la literatura es conocimiento, nos revela la verdad de las cosas, devela aspectos ocultos de la realidad y de la condición humana, es la verdad entendida como *Alétheia*, es decir, como desocultamiento.

La literatura puede hacer aparecer súbitamente los aspectos ignotos de la condición humana, modificando el orden establecido porque revela nuevos aspectos y formas de la realidad. En una sociedad dominada por la racionalidad científico-técnica, la

literatura cumple una tarea urgente: “(...) mostrar un modo de conocimiento que escapa a la ciencia” (De la Garza, 2009, p. 92).

La autocomprensión humana que representa la literatura contiene determinaciones reflexivas que puede experimentar el lector por vía, fundamentalmente, de identificación, pero también del recuerdo, la memoria y, en general, de la experiencia vivida de cada uno. La vida se constituye, así, en el referente común de ambas actividades que expresan distintos modos de vivir cada uno la vida propia, como diría Ortega (Aranda, 2004). De tal manera que la literatura, como fenómeno moderno, está puesto enteramente bajo el supuesto de que, lejos de ser un juego de subjetividades, se trata de un modo de aparecer la verdad de lo que es, esto es del ser humano y de la naturaleza, como partes indisolublemente ligadas de un todo al que denominamos todo lo real (Aranda, 2004). En ella se ponen en juego no sólo la creatividad, mostrando al ser humano como ser creador -Frondizi-, sino también la razón y el pensamiento crítico, de tal suerte que no podríamos entender el Fausto de Goethe, Madame Bovary de Flaubert, El hombre sin atributos de Musil, o el Ulises de Joyce, sin el recurso a todas las instancias críticas y reflexivas que permite a los autores hacer la crónica del mundo en el que viven mediante el recurso a la razón narrativa (Aranda, 2004). Todo indica que la literatura es un medio generoso que permite vivenciar no sólo la experiencia creadora, sino que también nos provee de un sentido renovado de lo que implica *lo humano*, de tal suerte que es recurso deseable en las aulas de enseñanza, y en la vida en general.

La finalidad del presente trabajo se vincula con la capacidad de darse cuenta del actuar propio y su impacto en los demás, pues como menciona Carlos Andreu: “Estamos en este mundo, el mejor de los posibles, sin duda alguna, para disfrutar, para ser felices, para encontrar nuestra alegría haciendo la vida más fácil a lo demás” (Andreu, 2009, p. 10). Para lograr dicho objetivo es necesario aprender a tener un pensamiento autónomo, un actuar auténtico, tal como lo que veía Kant en su Crítica a la razón práctica, en donde dicho autor argumenta que para alcanzar una sociedad abierta e incluyente en la que todos sus miembros sean libres e iguales, es necesario que se fomente en los educandos la capacidad de formular máximas que manifiesten la universalidad, la autonomía y la humanidad; asimismo es recomendable considerar que el mejor método posible para llevar a cabo dicha tarea es exponer ejemplos tomados de la literatura, la filosofía y la historia (Granja, 2005).

El objetivo principal del trabajo es generar un cambio en la forma de pensamiento de los jóvenes respecto a su contexto y el impacto que tienen en él, además de fomentar el aprecio por la literatura, la lectura y la cultura universal.

CONCLUSIONES

Resulta evidente que existe una necesidad de proveer experiencias a los jóvenes universitarios en las que tengan oportunidad de encontrarse con otros, con sus realidades y sus contextos, que les permita hacer una lectura de sus propias

circunstancias y que les brinde de las herramientas necesarias para reflexionar al respecto, suscitando en ellos un compromiso y responsabilidad de su actuar en el mundo.

El proyecto que se está desarrollando pretende brindar espacios en los que el joven universitario tendría la posibilidad de enfrentarse a otras formas de pensar, no solo las de sus compañeros, sino las expuestas en diversas obras literarias, con lo que realizará cotejo o contraste entre su propia realidad y la plasmada por el autor, además de observar las diferencias entre su forma de entender una historia y la forma en que otros la entienden. Implementar en la universidad un esquema de educación integral interdisciplinaria que fomente los valores, que desarrolle la creatividad y el pensamiento crítico, mediante la filosofía y la literatura con el fin de modificar en los estudiantes actitudes pasivas, displicentes e incluso discriminatorias o violentas. Ello con el propósito final de que los alumnos puedan emitir sus juicios desde diferentes posturas. Para ello es necesario contemplar y analizar los problemas “a través de los ojos de otras gentes [...] Si, poniéndonos en su lugar, logramos concienzudamente penetrar en todas las pasiones y motivos que la determinaron, la aprobamos, por simpatía con el sentimiento aprobatorio de ese supuesto tan equitativo juez” (Smith, 2004). Es importante lograr que los alumnos se sientan “examinadores y protagonistas” (Smith, 2004), que se sientan espectadores de los problemas y sentimientos de los cuales deberá hacerse partícipe para poder hacer análisis desde este punto de vista. Asimismo, deberán sentirse jueces para juzgarse a sí mismos, como si fuesen ellos mismos sus propios espectadores imparciales” (Smith, 2004).

Con este proyecto esperamos que nuestros alumnos comprendan la importancia de desarrollar el pensamiento complejo, pues les permitirá vincular los conocimientos adquiridos con el medio en que viven, asimismo contribuirá a formar seres empáticos, creativos, críticos y preocupados por su contexto que contribuirán, como bien afirma Andreu (2009), a limpiar el mundo de *zombis*. De esta forma, al finalizar el programa, los jóvenes deberán ser quienes “propongan” la reflexión en la sociedad: cambiar roles, convirtiéndose en seres libres, felices, creativos y plenos para disfrutar la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu, C. (2009). *Del ataúd a la cometa*. España: Viceversa.
- Aranda Torres, C (2000). *Filosofía y literatura*, Almería, Universidad de Almería.
- Cassirer, Ernst (1997). *Antropología filosófica*. México: FCE.
- Cortina, Adela (2004). *Por una ética del consumo*. Madrid. Taurus.
- De la Garza, M. (2005). *Filosofía y literatura en la formación de lo humano*. Altextexto. http://www.uia.mx/campus/publicaciones/altertexto/pdf/at6_6delagarza.pdf
- Echeverría, E. (2004). *Filosofía para niños*. México. Ediciones SM.
- Granja, Dulce (2005). *Crítica a la razón práctica*. México: FCE.

- Guajardo-Fajardo, J. (2009). *Asaltar las trincheras: sobre literatura y filosofía*. España: Bubok.
- Lipman, Matthew. (2001). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Lipman, Mathew. (1994) *Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la Filosofía*, En: *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa.
- Lipman, Matthew. (1997) *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Lipman, Matthew. (1994) *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Papalia, D.; Wendkos, O.; Duskin, R. (2011) *Desarrollo humano*. México. McGraw Hill.
- Smith, Adam. (2004) *La teoría de los sentimientos morales*: México: Fondo de Cultura Económica.

Las estrategias de trabajo implementadas en la Ruta de Mejora desde los Consejos Técnicos de la escuela secundaria

María Verónica Nava Avilés
Nayheli Iraís Estrada Nava

INTRODUCCIÓN

En su sentido más amplio, la noción de consejo nos remite a un equipo de trabajo asignado o auto asignado, que de acuerdo a sus habilidades, conocimientos y competencias profesionales, dictamina o acuerda para la realización o no de una actividad para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador. En el sistema educativo mexicano se implementó en 1982 con los Acuerdos Secretariales 96 para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación primaria, el 97 para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria técnica, con la figura del Consejo Técnico Consultivo, y el 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria.

El motivo del presente trabajo se centra en dos elementos del Acuerdo 98: el primero, que refiere el artículo 31 (SEP, 1982, p. 12) en torno al órgano de consulta y colaboración denominado Consejo Técnico Escolar, cuya función será auxiliar al director en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas trascendentes del plantel. El segundo, el artículo 36 (SEP, 1982, p. 14), señala que las sesiones ordinarias del CTE se realizan al final de cada periodo de integración de evaluaciones del aprendizaje y, en forma extraordinarias, cuando las convocaba su presidente, de mutuo propio o a solicitud de la mitad de los miembros como mínimo, mismas que por ningún motivo daban lugar a la suspensión de clases. Y en la fracción XIX del artículo 19 de dicho Acuerdo, se resalta como una de las funciones del presidente del CTE, que el director deberá promover la participación del personal escolar en los programas de actualización y capacitación técnico-pedagógica y administrativa que realice la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1982, p. 7).

En el año 2010 (SEP, pp. 73 y 154), como parte de la política educativa para la transformación de la gestión escolar y mejora del logro educativo impulsada desde el 2001 por el Programa Escuelas de Calidad, se elaboró el documento *El Modelo de Gestión Educativa Estratégica* como uno de los 6 módulos que formaron parte del Programa Escuelas de Calidad de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, a fin de elaborar e instrumentar el Plan Estratégico de Transformación Escolar, antecedente del actual

Plan de Mejora, sugerido por la misma Dirección General. En esta serie se establece la figura de los CTE como el estándar número 14 de la dimensión organizacional, constituyéndose como un foro idóneo para el trabajo académico que se realiza en la escuela entre todo el personal docente (maestros y director) con el intercambio de ideas, experiencias y posiciones respecto a la mejora del aprendizaje vía el diálogo con las reflexiones generadas por los acuerdos y desacuerdos a fin de que fructifiquen en modelos eficaces de enseñanza con los siguientes criterios operativos: orientar el trabajo académico de la escuela, exponer los problemas que los maestros tienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tomar decisiones con base en evaluaciones y el seguimiento a los avances, constituirse como un espacio para mejorar la capacitación de los maestros, propiciar intercambios de experiencias de maestros que tienen éxito en su enseñanza, y, dar seguimiento a las actividades y resultados del Plan de mejora escolar.

Con el ciclo escolar 2014 – 2015 la constitución de su periodicidad se ha sistematizado mensualmente con carácter obligatorio de acuerdo al Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 (SEP, p. 45), en el Capítulo III Objetivos, Estrategias y Líneas de Acción, como parte del Objetivo 1, en el que se señala la operación del CTE para asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. En el punto 1.2 se establece fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes; el punto 1.4.4 señala que se debe fortalecer el **consejo técnico** como el espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela. Su representación se ha reconfigurando, no solo por los cambios actuales que la práctica profesional de la educación básica exige del docente, sino por la serie de cambios tanto en su trabajo del nivel en el que se desempeña, como en la forma en que participa en la nueva gestión escolar, en el marco de una práctica compleja y multi-determinada desde la organización institucional, el plano administrativo, el ámbito pedagógico curricular y su vinculación con la comunidad desde la participación social.

Como lo hemos referido en otros trabajos (Nava, 2004, p. 4) y (Nava y Estrada, 2015a), la gestión no es sólo una práctica de organización y funcionamiento escolar, sino una forma de praxis orientada a la participación dialógica, cuyo propósito ya no está centrado solo en hacer que “funcione la escuela” sino en intervenir en los procesos educativos, particularmente los de la escuela secundaria; sobre todo cuando el sujeto que interviene se transforma y transforma diversas realidades, ya sean curriculares, académicas, de modelos educativos, entre otras, poniendo en juego sus experiencias al convocar a los actores y propiciando la interlocución. Es a través de los CTE que se abren espacios donde los docentes pueden revisar sus prácticas educativas al interior de una comunidad incluyente, participativa y democrática, en busca de una educación de mayor calidad que haga frente a la inequidad y baja calidad de los servicios ofrecidos, o las altas tasas de reprobación, la deserción y a las situaciones de riesgo y rezago por las que atraviesan los alumnos de este nivel.

El avance de resultados que se presenta forma parte de una investigación más amplia en torno al funcionamiento de los CTE como vehículo en el ejercicio de la autonomía de las escuelas secundaria del D.F.; en esta construcción, se da cuenta del análisis, vía la experiencia hecha voz de los actores, de los referentes teóricos implementados en el ciclo escolar 2014–2015 con la actual estructura de la escuela a la educación secundaria y los que permiten reconocer algunos de los sentidos considerados como estrategias de Mejora en los trabajos de los CTE, mismas que forman parte de una serie de prácticas de la gestión que se constituyen como elementos de apoyo para la mejora institucional desde las cuatro prioridades para acceder a la calidad de la educación; desde este contexto se revisa: ¿qué elementos favorecen u obstaculizan las estrategias implementadas en los CTE para el desarrollo de la Ruta de Mejora en el trabajo docente?

SUSTENTACIÓN

Autores como Fierro y Rojo (1994), Antúnez (2004), Loera (2006) Ezpeleta (2000), Barraza y Guzmán (2010) han hecho aportaciones con diferentes estudios del tema; entre otras, establecen que el funcionamiento de los CTE está estrechamente relacionado con la cultura y dinámica propias de la escuela; que el funcionamiento institucional está determinado en gran medida por la disposición del personal docente y si se encuentra en contexto favorables, por lo que la cultura institucional promueve mejoras en la formación de sus integrantes; que se requiere de liderazgo pedagógico, representado fundamentalmente por el director de la escuela, para que las actividades se constituyan en la posibilidad real de mejoras en los aprendizajes y en las prácticas de enseñanza que los favorezcan. Señalan que el Consejo Técnico como órgano de la escuela permite la discusión académica entre la planta docente, constituyéndose en un lugar para el intercambio académico, donde los docentes lleguen a resoluciones que beneficien a la institución.

La mayoría de ellos coinciden con los planteamientos de Ramírez (2002), (Antúnez, 1999) Elizondo (2001a y 2001b) y Armengol (2002), de que el principal desafío del trabajo docente para llegar a la meta común está centrado en la colaboración. Mediante el intercambio de experiencias es más probable mejorar las actividades pedagógicas para los estudiantes y porque el trabajo conjunto permite analizar los problemas con mayores y mejores criterios; el trabajo colaborativo incide en las múltiples dimensiones que componen el funcionamiento de una organización educativa. Autores como Sammons (1995), Loera (2006) y Antúnez (1999), entre otros, coinciden en identificar el trabajo colaborativo como un factor favorecedor para que una escuela llegue a ser eficaz.

La presente investigación pretende recuperar la subjetividad de los docentes en el intercambio de los procesos de interacción que se viven en las sesiones de los CTE; intenta recuperar también algunos de los sentidos y significados de la

intersubjetividad del trabajo colegiado, en su compleja trama institucional; como refiere Ricoeur(1996), el sujeto es capaz a través de su discurso y de autodesignarse como locutor de acción en el curso de la historia, de narrar su historia con sentido y de responsabilizarse de sus acciones en el contexto social.

Con la técnica de triangulación se articuló la información empírica de los registros de observación directa y las entrevistas semiestructuradas en tres escuelas secundarias de tiempo completo de la Ciudad de México, durante las sesiones de los trabajos del Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2014–2015, que se analizó hermenéuticamente desde la experiencia, opiniones y percepciones de profesores y cuerpo directivo, sobre las estrategias que señalan las guías de trabajo en las sesiones del CTE.

Como parte de las políticas que emitió la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2010, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre Gestión Escolar y Política Docente, se emite el documento Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México; para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo en México (2008-2010) se establecen para ello una serie de recomendaciones; la número 14 (OCDE, 2010, pp.15, 166 y 174) señala que los consejos escolares pueden ser un recurso importante para mejorar la calidad escolar y que para fortalecer la participación social de los docentes, se alerta que el simple hecho de crearlos no generará alianzas sociales eficaces. Por lo que los consejos escolares necesitan tener poder o influencia real sobre aspectos importantes, así como suficiente información, formación y transparencia, donde el director debe desempeñar un papel de colaboración, pero los poderes de la escuela y el consejo deben convivir de forma separada.

Los esfuerzos recientes por mejorar la calidad educativa han transitado de una gestión estratégica a una de mayor autonomía de cada escuela, el Consejo Técnico Escolar (SEP, 2013a, p. 3) es concebido como el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela, encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión a partir de detectar los retos para trazar el camino rumbo a la mejora constante, a través del quehacer diario de los docentes, su experiencia en las aulas y en la comunidad escolar, la interacción, el diálogo entre pares y el apego a las disposiciones aplicables.

En este sentido, para el desarrollo de la autonomía de gestión escolar de las escuelas de educación básica, entendida como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece (SEP, 2014a, pp.1-6), los Consejos Técnicos Escolares se deben fortalecer como los espacios donde de manera colegiada se autoevalúa, analiza, identifica, prioriza, planea, desarrolla, da seguimiento y evalúa las acciones que garanticen el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de su centro escolar;

proceso que se concreta en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora.

RESULTADOS O APORTACIONES

Si bien desde la primera sesión de trabajo del ciclo escolar 2015 – 2015, manejada como Fase Intensiva, se estableció que el CTE (SEP, 2014b, p. 9) era considerado como el órgano colegiado y profesional donde se planean y organizan acciones de forma consensuada para hacer frente a los retos educativos desde la propia escuela, que se sustenta normativamente en los preceptos básicos, para muchos docentes no solo les significa un desconocimiento sino una dificultad para acceder a los documentos normativos básicos que actualmente orientan y definen las prácticas desde la nueva estructura de la escuela secundaria, como lo refieren algunos de ellos:

*Día a día los profesores no aprueban el trabajo ni los materiales de la Ruta de Mejora, porque la realidad educativa que viven rebasa las propuestas diseñadas para ellos. El rechazo es un escenario que aumenta cuando son **los profesores quienes individualmente deben conocer los acuerdos y formas de trabajo, no reciben una guía u orientación** de alguien que tenga la preparación apropiada para resolver dudas y gestionar un trabajo académico. No basta con que los Directivos entreguen el material a cada profesor en las Juntas de Consejo Técnico. Es como si se entregara un libro de texto a un alumno, pero nadie le explicara cómo trabajar su contenido. Los resultados no son los deseados ni los más idóneos. A la fecha, los profesores tratan de hacer coincidir su labor educativa con los materiales proporcionados y lo mucho o poco que puedan comprender y extraer de ellos.*

Para las autoridades educativas el CTE (SEP, 2014b, p. 10) se constituye en la herramienta de apoyo para la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. El CTE deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones. Sin embargo, para la mayoría de los docentes entrevistados les representa:

[...] un requisito a cumplir entre las obligaciones establecidas, se acude a las juntas de Consejo Técnico para, entre muchas otras razones, poder encontrar el espacio entre colegas y autoridades, donde se dé paso a la resolución de factores de conflicto, pero por mucho que sea el interés de algunos, al alzar la mano y expresar algunas preocupaciones, los comentarios son escuchados, a veces apoyados en réplica, pero poco analizados a profundidad para dar solución; la razón, es el tiempo que contrapone a las necesidades que salgan fuera del margen que se tiene programado para realizar los materiales que han sido impuestos desde días previos por autoridades que dejan mucho que desear, al no otorgar materiales más funcionales, prácticos y reales, acordes a las necesidades de las escuelas.

La Ruta de Mejora Escolar (RME) es considerada por la SEP (2014b, p. 7) como una herramienta para que el colectivo docente organice las acciones que fortalezcan las capacidades de la escuela y mejorar así los aprendizajes de los alumnos, el desarrollo profesional de los docentes en lo individual y del equipo de trabajo;

además de establecer una visión compartida de lo que hace falta o conviene modificar en la escuela, mediante la generación de compromisos y acciones concretas y verificables, lo que difícilmente se logra desde la opinión de algunos docentes:

La necesidad que se busca satisfacer con la Ruta de Mejora, no logra el objetivo en su totalidad porque hay aspectos internos que no coinciden con las múltiples realidades de las escuelas y con sus necesidades paralelas.

Se dice que el trabajo colaborativo es el medio para que las cosas cambien; sin embargo, ni en los horarios de los CTE, ni los tiempos que tenemos fuera de los grupos, trabajamos lo que realmente necesitamos; más aún, el punto no es si nos llevamos bien o mal, sino porque hay quienes descalifican las ideas o propuestas de algunos compañeros que pueden ser muy valiosas; sería mejor desarrollar otras actitudes de mayor respeto para el trabajo colegiado... Aunque realizamos las actividades, la mayoría de nosotros las vemos con poca utilidad para realmente mejorar, en los comentarios generales no estamos de acuerdo en su impacto institucional...

Las actuaciones de la mayoría de los profesores de rechazo ante los cambios en las prácticas de gestión no solo se expresan oralmente, sino en el desarrollo de las sesiones como se pudieron registrar; es necesario reconocer que la dinámica de la cultura escolar no cambia con las disposiciones normativas de facto; su instauración como práctica sentida requiere de la revisión desde la organización y el funcionamiento de la misma institución, así como de las formas de comunicación y las interrelaciones entre el personal docente. Pareciera que las actuaciones docentes se realizan solo por el cumplimiento de asistencia a las reuniones y no con la intención de un real cambio.

El rol de la organización y gestión en marcos de autonomía, dice Gairín (2000), puede variar entre el ser un mero soporte, un agente educativo o un instrumento central de la innovación. Relacionar estas tres situaciones con modelos de educación, enseñanza o cultura dominante nos permite establecer un paralelismo útil para el diagnóstico, la mejora y el control de las instituciones. Sin embargo, la consideración de la cultura y su transformación es, a la vez, una condición para explicar y promover cualquier cambio desde la cultura colaborativa. Estudios de Bolívar (2000), han establecido la relación de los estadios organizativos con las estructuras de racionalidad de Habermas desde un sentido situacional y no normativo; desde esta perspectiva, la organización aprende desde los planteamientos relacionados con la autoevaluación, el estudio de intereses, los niveles de consenso y el conflicto, propios de un enfoque más sociocrítico que recupera la dinamicidad de los sujetos en la institución.

La Ruta de Mejora Escolar, para algunos profesores:

[...] es la constitución y ejecución adecuada de la participación colegiada y no sólo el conjunto de sus materiales o de las guías, para que así satisfaga las necesidades escolares individuales de cada secundaria. Los materiales no ayudan, denotan estar elaborados por alguien que no experimenta la vida en la escuela... Son personas de escritorio con realidades diferentes, muy ajenas a las necesidades de la escuela y sus

alumnos. Se esperaría de las juntas de CTE que por academias surgieran propuestas de trabajo y se revisaran las secuencias de los proyectos, uno de ellos, la Ruta de Mejora o el desarrollo de PLANEA, pero los materiales que se dan a las escuelas han limitado la oportunidad de general un espacio de trabajo que enfoque las prioridades escolares.

Hay profesores que por horario sólo terminan de hacer el llenado de las hojas que entrega el Director y se retiran sin mayor aportación. En constantes juntas se ha escuchado decir a los compañeros profesores: todo material ha de servir para aprender algo nuevo y quizá sea cierto, pero en las juntas de Consejo que he presenciado, el disgusto de muchos colegas se hace notar cuando se percatan de que los materiales de trabajo sólo van enfocados a lecturas que nada tienen en relación con las temáticas que afectan y se convierten en prioridad a resolver dentro de la escuela, lo cual conduce a la triste y preocupante realidad de que las juntas de consejo son para ver videos, leer una lectura de valores o temas que despierten la imaginación de algunos cuantos y realizar llenado de estadísticas.

Normalizar las situaciones diversas de las instituciones conlleva implicaciones que alejan la real meta de la calidad educativa; el real cambio estará en el tipo de compromiso que se asuma (Gairín, 2000), compromiso que exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio aula o de la acción individual del profesor, es un compromiso que debe estar abierto a todos y hacerlo efectivo, deberá reflejar los planteamientos acordados institucionalmente y cumplirlos a través de prácticas educativas que concreten tanto las políticas generales como las que se señalan día a día. Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo del aula y que implican la modificación en las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos.

De lo contrario, las reuniones de trabajo seguirán generando una serie de malestares docentes:

Hay ocasiones previas a las juntas, en las que se solicita que los profesores realicen gráficas, informes y presentaciones de actividades prioritarias a cada programa de estudio, según corresponda la academia, ello para dar un preámbulo a las actividades a realizar en las juntas de consejo, pero es justo la finalidad que se propone desde antes de su inicio lo que da apertura de un cuestionamiento ante la incertidumbre de no saber si la finalidad misma de las juntas es enfocada a la realización de materiales engorrosos que no dejan significado en los profesores o el impacto favorable que debiera ser para los estudiantes. Con ello se predispone a los maestros a pensar que las juntas seguirán el rumbo rutinario que terminarán reduciéndose en el absurdo.

El tiempo predestinado para comer junto con los colegas, ayuda más que el tiempo predestinado a la Junta de Consejo Técnico como tal, o llámesele mejor: "La junta de lectura reflexiva", misma que conllevará una serie de trabajos y el llenado de formularios, listados o encuestas referente a los alumnos y las prácticas del docente (que él mismo ya sabía de antemano), así como también las de sus autoridades. Es una práctica en la que al finalizar el ejercicio no se aseguran resultados verídicos porque en la evaluación al Directivo se solicitan los datos de quién emite los juicios (y esa es un arma de doble filo para quienes saben lo que pueden perjudicar o sobrellevar).

Las dificultades que enfrentan cotidianamente los docentes al desarrollar una práctica de mayor diálogo los sitúa entre las actividades administrativas y las problemáticas sentidas:

La labor desarrollada durante las juntas de Consejo Técnico Escolar demanda la presencia de herramientas pedagógicas que ayuden a que la escuela y los profesores (que son quienes acuden a las juntas, principalmente) puedan resolver dudas de su labor general, problemáticas de la escuela y lo referente en su docencia ejercida frente a los grupos de estudiantes. Sin embargo, las herramientas empleadas para ayudar al profesor llegan a ser ambiguas y limitadas, tanto en su contenido como en su proporción de entrega. Hay ocasiones en las que el trabajo sólo se enfoca en realizar el llenado de algunas tablas que servirán como estadística de algo que ya de antemano se sabe, ejemplo: alumnos que han sido dados de baja, alumnos que han reprobado, alumnos que se cree no acreditarán el ciclo escolar, etc.; ello resulta ser altamente agobiante, tedioso y preocupante, porque se trabajan aspectos que al inicio son relevantes, como lo es el saber cantidades de alumnos que sobresalen en algo como una baja calidad de estudio o aquellos en amplia persistencia de generar conflictos con su conducta inapropiada; pero preocupa que a cada incidencia no se le dé respuesta. Los materiales suelen enfocarse en cantidades y no en acciones de trabajo futuro.

Los procesos de colegialidad están plagados de conflictos y difícilmente se llegan a los acuerdos con argumentos consensados; se transita entre diferentes puntos de vista e ideologías de las personas que conforman el colectivo, no hay actitud abierta ni la formulación de argumentos que lleven a los docentes a la toma de decisiones que beneficien al colegiado, como señalan algunos de ellos:

*[...] cada quien da su punto de vista y cree que es el mejor, pensamos que es la mayoría la que tenemos la razón y no siempre ha sido cierto, necesitamos discutir con argumentos las propuestas... La principal estrategia para la mejora de las instituciones es la **reflexión colegiada**, porque permite que revisemos nuestros avances, logros, retos, pero también dificultades; a veces necesitas que otros te cuestionen lo que haces y la forma en cómo la haces, no se trata de solo dar resultados desde lo que te marca la SEP; si analizas los temas de las guías de trabajo no siempre responden a lo que realmente los maestros necesitamos.*

*[...] no recuperan las problemáticas que los jóvenes actualmente viven no solamente en la escuela, en su casa, con sus amigos, o con los padres de familia; sin embargo, al final acabamos por revisar en lo general lo que marcan por realizar las actividades señaladas. Entonces **la reflexión colegiada** que hacemos sobre nuestros acuerdos, o propuestas de mejora, **pierde su verdadero sentido**, al enfocarla solamente a temas que sí son interesantes, pero muy lejanos a lo que realmente necesitamos. [...] lo más grave es que al paso de las sesiones acabas por creer que realmente esas actividades es lo que realmente necesitamos para mejorar nuestra escuela y es cuando tienes que preguntarte si estamos desperdiciando nuestra capacidad reflexiva sin mayores posturas críticas, autónomas como se dice en la gestión autogestiva, pues ¿no somos nosotros los que tenemos que decidir con nuestra autonomía el rumbo de la mejora de la escuela?*

El ejercicio de la reflexión como una práctica colegiada puede constituirse como la clave para el mejoramiento del trabajo escolar o una práctica simulada de un ejercicio de falsa conciencia, en tanto se tengan en común modelos explicativos de comportamiento o de actuación alejados desde la propia subjetividad; ¿el Estado no

es acaso la autoridad superior a la cual se somete la sociedad política?, planteamiento que hace Durkheim (2008, pp. 5-6) en torno de la función del Estado, como un grupo de funcionarios “sui generis” en el seno del cual se elaboran las representaciones y voliciones que comprometen a la colectividad, aunque no sean obra de la colectividad. Transitar por procesos de conciencia colectiva en los espacios de los CTE se orienta por todos lados, la reflexión se hace difusa en gran medida porque las necesidades reales de las instituciones, como lo refieren los docentes, no son la prioridad a revisar, sino el seguimiento o continuidad de las temáticas propuestas en las guías de trabajo. Como dice el autor, se requiere alertar sobre la conciencia y reflexión, prácticas que no siempre se construyen desde una lógica de cambio, porque pueden ser una apariencia de deliberación, una aprehensión del conjunto de las circunstancias que necesita la resolución y, al final, el órgano interior del Estado está destinado a realizar estas deliberaciones; pareciera que los consejos, las asambleas, los discursos, los reglamentos, que obligan a estas representaciones a elaborarse por el Estado, sean las que tienen valor para la colectividad.

La práctica de la participación de los docentes desde las estrategias implementadas en las guías de trabajo coloca y enfrenta al colegiado en la necesidad de reflexionar metódicamente su trabajo, desde la naturaleza y la función propias de la institución y los niveles de participación de la actual estructura escolar, lo que sin duda requiere de un mayor fortalecimiento del marco teórico y metodológico de los docentes, los cuales además de revisar críticamente sus prácticas educativas, también generarán procesos más pertinentes y de mayor reflexión colegiada. En este sentido, se plantearía como viable la participación de los CTE desde la constitución de una cultura crítica, alta cultura o cultura intelectual desde ese hábitus – ethos institucional (Nava y Estrada, 2015b), como el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer no solo se acumulan, sino se reformulan como soportes de nuevas prácticas.

CONCLUSIONES

La participación del docente en la mejora institucional a través de su integración en un colegiado, desde la figura de los CTE, le implica desarrollar una participación de la gestión con sentido democrático desde la deliberación colegiada vía la reflexión; lo que ciertamente fortalece el espíritu crítico al desempeñar un papel más público desde las problemáticas educativas realmente sentidas por la comunidad docente.

Los diversos sentidos que ofrecen las miradas docentes con el trabajo de las estrategias de mejora implican redimensionar la real potencialidad de cambio de la figura del CTE, al ser el vehículo que puede, a través de la reflexión y acción colegiada de la institución, la posibilidad de mejora. Se requiere re-semantizar la noción de mejora institucional y autonomía en las escuelas como modelo explicativo, a fin de que el colegiado de las instituciones desde una racional argumentativa y

dialógica pueda configurar opciones de participación y cambio, no solo desde la normatividad establecida en la política educativa, sino con análisis más sociocríticos que les permitan reconocerse y sentirse parte de la posibilidad del cambio.

La implementación de acciones institucionales por normatividad difícilmente logrará que los actores principales la asuman en la práctica con conciencia de cambio. Ante las diferentes posturas y dilemas, la gran mayoría desde una racionalidad instrumentalista que presentan los docentes involucrados en el estudio de la mejora institucional, el debate nuevamente deja fuera de la real calidad educativa al protagonista principal, el alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, Serafín. (1999). *El trabajo en equipo como factor de calidad: El papel de los directivos escolares*. En: Antología de Gestión Escolar. México: SEP.
- _____. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Armengol, C. (2002). (Comp.) *El trabajo en equipo en los centros educativos*. España: Praxis.
- Barraza, L. y Guzmán, A. (2002). "El trabajo colegiado en la práctica educativa de los formadores de docentes". En: *Revista Acoyauh*. No. 44. Año XIV: Chihuahua. Centro de Investigación y Docencia.
- Bolívar. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Muralla.
- Durkheim, Émile (2008). *Lecciones de Sociología*. México: El Aleph.
- Elizondo, Aurora. (2001a). *La Nueva Escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- _____. (2001b). *La Nueva Escuela II, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Fierro, Cecilia. y Rojo, Susana. (1994). *El consejo técnico, Un encuentro de maestros*. México: SEP.
- Ezpeleta, Justa. (2000). "El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana", En: *Antología de Gestión Escolar*. México: SEP.
- Gairín (2000) "La dimensión institucional en el profesorado de secundaria", en: *Actas del II del Congreso de Formación del Profesorado*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Loera, Armando. (2006). *Caja de herramientas para colectivos escolares*. México: SEP.
- Nava Avilés, María Verónica. (2004). *La Gestión Escolar como campo de intervención en la educación secundaria*. Ciclo de intercambio de experiencias académicas. México: ENSM.
- Nava y Estrada. (2015a). "La autonomía escolar. Noción y ejercicio de las prácticas de gestión en la escuela secundaria". Ponencia, en: *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015*. México: COMIE.

- _____. (2015b) Los Consejos Técnicos Escolares Vs Ethos Institucional. Ponencia, en: *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015*. México: COMIE.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- Ramírez, Rodolfo. (2002). "Por una nueva escuela pública", en: *Antología de Gestión Escolar*. México: Escuela Normal Superior de Chihuahua.
- Ricoeur. (1986). *Sí mismo como otro*. México: SXXI.
- Sammons, P. Hilman, J y Martimore, P. (1995). *Características clave de las escuelas efectivas: Una revisión de escuelas efectivas*. Inglaterra: Instituto de Educación.
- SEP. (1982). *Acuerdo Secretarial No. 98. Por el que se Establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria*. México: SEP.
- _____. (2010). *El Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Módulo I. Programa Escuelas de Calidad. México: DGDGIE—SEP.
- _____. (2013a). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. Ciclo Escolar 2013-2014*. México: SEP.
- _____. (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- _____. (2013c). *El Consejo Técnico Escolar: Una Ocasión para la Mejora de la Escuela y El Desarrollo Profesional Docente. Educación Básica*. México: SEP.
- _____. (2014a). *Acuerdo No. 717. Por el que se Emiten los Lineamientos para Formular los Programas de Gestión Escolar*. México: SEP.
- _____. (2014b). *Consejos Técnicos Escolares. Fase Intensiva. Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria*. México: SEP.

Obstaculizadores de la sostenibilidad de la mejora educativa en establecimientos secundarios con alta vulnerabilidad social

Daniel Ríos Muñoz
Paula Villalobos Vergara

INTRODUCCIÓN

En Chile, desde la década pasada, las políticas educativas tendientes a generar procesos de mejora educativa, han impulsado diversas estrategias de asistencia técnica externas con el propósito de apoyar a las instituciones escolares con bajos resultados educativos y que atienden a una población altamente vulnerable desde el punto de vista psicosocial. A partir de 2008 con la ley de Subvención Escolar Preferencial, la asistencia técnica externa se convierte en la herramienta central de las políticas de mejoramiento escolar.

Ríos y Villalobos (2012) encontraron condicionantes favorables y desfavorables en una asesoría externa realizada en liceos secundarios de varias regiones de Chile. Entre los primeros, se pueden mencionar, entre otros: la sistematicidad del trabajo desarrollado por la asesoría en lenguaje y matemática, la garantía del liceo en las condiciones horarias para favorecer el trabajo en equipo entre los docentes, el perfeccionamiento de instrumentos de evaluación, la observación de clases que favorece la posibilidad de reflexionar en conjunto sobre estrategias didácticas y retroalimentar el desempeño docente, la positiva disposición de los asesores, el reconocimiento de los aportes concretos para el mejoramiento de los procesos pedagógicos, guías de trabajo, recursos para preparación de clases, apoyo en la elaboración de instrumentos de evaluación y el material centrado en la preparación de la prueba nacional estandarizada.

Algunos aspectos limitantes hacen referencias a: una deficiente comunicación y confianza con algunos de los asesores para definir en conjunto el trabajo a desarrollar, una parte del modelo propuesto por la asesoría que se considera descontextualizado, la resistencia de algunos docentes frente a la observación en aula, la negativa disposición de algunos profesores frente al trabajo propuesto de la asesoría, la rotación de algunos asesores, indisciplina y falta de hábitos de estudios de los estudiantes que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, se incluyen aspectos organizacionales de los centros escolares que apuntan a las condiciones laborales de los docentes que atentan con la posibilidad de implementar a cabalidad la propuesta de los asesores, como el no contar con disponibilidad horaria para el trabajo departamental ni para la planificación y preparación de clases.

Considerando los hallazgos sobre las condicionantes propias de asesoría escolar, y dada la relevancia que actualmente ocupa esta modalidad de intervención educativa, resulta necesario generar conocimiento sobre las características, en particular los obstaculizadores de los propios centros escolares que pueden afectar la sostenibilidad plena de las mejoras logradas en el tiempo, producto del apoyo externo.

Los estudios realizados en Chile sobre asistencia técnica externa a los establecimientos educacionales coinciden en que mayor debilidad es la falta de sostenibilidad de las mejoras logradas (Bellei et al., 2010: 68; Marchant, Salin y Williams, 2009:154), existiendo el riesgo de que no logre instalar capacidades nuevas en las escuelas asesoradas (Mineduc, 2008, en Espínola y Silva, 2009:10). La evidencia sobre asistencia técnica externa a los establecimientos se limita a estudios sobre implementación y evaluación de resultados, sin abordar en profundidad el tema de la sostenibilidad (Osses y Raczynsky, 2010:19; Espínola y Silva, 2009:11).

Asumiendo los antecedentes presentados y las mejoras obtenidas con la asistencia técnica proporcionada por la asesoría universitaria, la pregunta que orientó esta investigación, a modo de problema, es: ¿cuáles son las condicionantes adversas en la gestión directiva y gestión pedagógica que tienden a obstaculizar las mejoras resultantes de la asistencia técnica recibida en liceos vulnerables?

En este contexto, este trabajo tiene como objetivo central relevar los obstaculizadores que se presentan en la gestión directiva y gestión pedagógica de los centros escolares que muestran mejoras a partir de la asesoría de agentes externos.

SUSTENTACIÓN

Marco teórico

La sostenibilidad de la mejora educativa posibilita que las instituciones educativas entren en un proceso de mejoramiento que se mantiene y profundiza en el tiempo, lo que supone adhesión y compromiso de toda la comunidad que la integra. En este sentido, Hardgreaves y Fink (2003 en Hardgreaves y Fink, 2006:46) plantean que una tarea central de los líderes escolares corresponde a sostener el aprendizaje. Dichos autores, caracterizan este concepto aludiendo a su duración en el tiempo, el compromiso y su contribución al bien común. Resaltan la necesidad de apoyo, recursos, compromiso y generación de capacidades a largo plazo en los docentes. Uno de los elementos que se asocian a la sostenibilidad corresponde al liderazgo distribuido, enfatizando con ello una visión de liderazgo que se aleja de las individualidades y forma parte de la cultura de la escuela, logrando promover en todos sus miembros, la iniciativa y la innovación (Sepúlveda y Murillo, 2012:22; Murillo y Krichesky, 2012:54; González, 2003; 2008 en Hernández y Santana,

2010:54; López, 2010:17). El planteamiento anterior permite afirmar que la sostenibilidad de la mejora educativa corresponde a un fin altamente relevante y deseable; por tanto, resulta fundamental generar conocimiento respecto de los elementos que facilitan y obstaculizan los procesos de cambio para alcanzar dicho estado.

La evidencia sobre los programas de asistencia técnica educativa en Chile muestra que en promedio, y cuando han acumulado al menos cuatro años de trabajo en las escuelas, éstos han tenido un impacto positivo y significativo en los logros académicos de los alumnos, tanto en Lenguaje como en Matemáticas (Bellei, en prensa; Rojas, 2010 en González y Bellei, 2013:34), pero que dicho impacto tiende a desvanecerse rápidamente una vez concluida la intervención (Bellei, en prensa en Gonzalez y Bellei, 2013:34; Espínola, Chaparro, Fuenzalida, Silva & Zárata, 2008).

A nivel latinoamericano, casi no existen estudios de sustentabilidad del mejoramiento escolar, y la investigación disponible refleja que, en muchos casos, cuando sucede dicho mejoramiento tiende a desaparecer a través del tiempo. (Valenzuela y Allende, 2014:2) dejando en evidencia que los procesos de mejoramiento no son lineales (Hopkins, Reynolds & Gray, 1999 en González y Bellei, 2013:32; Creemers, Stoll, Reezigt & ESI- Team, 2007:830). Aún más, las escuelas tendrían enormes dificultades para alterar su nivel de desempeño original (Teddlie & Stringfield, 1993 en Valenzuela y Allende, 2014:2), especialmente las menos efectivas. Asimismo, Razcynski y Muñoz 2006 en Valenzuela y Allende, 2014:2 y 12) indican que el mejoramiento alcanzado por estos programas de apoyo entre las escuelas más vulnerables es altamente inestable.

Adentrándonos en aquellos fenómenos que obstaculizan el logro de mejoras sostenibles, se encuentra, una visión pesimista sobre las posibilidades de éxito escolar de los estudiantes, justificada por la pobreza de sus familias y del entorno. Esta percepción negativa incluye dudas acerca de las familias y su capacidad para formar, motivar y apoyar a los alumnos (González y Bellei, 2013:47; Hernández, Murillo y Martínez, 2014:111).

Por otra parte, frente a la acción de un proceso de asesoría, el nivel de involucramiento de la comunidad se reduce a individualidades. Se observa un proceso de cambios parcelado, que no afecta a todas las áreas relevantes ni involucra a una masa crítica de docentes, focalizado principalmente en tácticas para aumentar los puntajes en la evaluación externa estandarizada, basado en procesos frágiles e inestables de transformación, fuertemente dependientes de algunas pocas personas aisladas. Esta forma de “mejoramiento escolar” no sustantivo, no lograría penetrar en la cultura ni en la estructura de los establecimientos (González y Bellei, 2013:62). De esta forma, la evidencia empírica da cuenta de que, en instituciones estancadas, desde el punto de vista de la mejora, los miembros de la comunidad escolar nunca llegan a apropiarse de las iniciativas de innovación (Sepúlveda y Murillo, 2012:19).

Las instituciones estancadas suelen haber experimentado experiencias de proyectos sucesivos con una historia de fracasos, que son vistos como una imposición ya sea externa a la escuela o como una demanda de la dirección (Sepúlveda y Murillo, 2012:19 y 20). Tampoco se evidencia una preocupación por proyectar en el tiempo los eventuales aprendizajes aportados por la asesoría, lo que estaría detrás de la rotación tanto de directivos como profesores (González y Bellei, 2013:60). Otro elemento obstaculizador de la sostenibilidad corresponde al clima organizacional negativo, caracterizado por conflictos no resueltos o inadecuadamente enfrentados (González y Bellei, 2013:50; Hernández, Murillo y Martínez, 2013:107).

Directamente ligado a los problemas de relación entre los docentes, en las escuelas menos eficaces se detecta una escasa implicación y compromiso de muchos profesores y profesoras (Hernández, Murillo y Martínez, 2013:109). Estos mismos autores logran puntualizar aquellos elementos propios de las escuelas menos eficaces, incluyendo entre otros, un clima de la escuela caracterizado por la desconfianza, la división, la desmotivación de los estudiantes, la falta de compromiso de los docentes, una dirección descomprometida, que adolece de liderazgo, baja participación de la familia y bajas expectativas de logros (Hernández, Murillo y Martínez, 2013:112).

Marco metodológico

Se asume una aproximación cualitativa, en tanto esta perspectiva de análisis permite rescatar la forma como los actores analizan la sostenibilidad de las acciones implementadas en su establecimiento a partir de la asesoría educativa.

Se adopta el paradigma interpretativo, fundamentalmente porque éste “enfatisa la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo, no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 1996).

El tipo de muestreo es intencional, considerando como criterio esencial, la inclusión del liceo municipal que presentó sostenibilidad de la mejora resultante del proceso de asesoría técnica. Participaron 9 directivos y profesores y se realizaron entrevistas semiestructuradas, cuyas pautas guías se relacionaban con los logros que fueron sostenibles en el tiempo, de acuerdo a la percepción de los miembros de la comunidad educativa.

El proceso general de análisis de los datos textuales se basó en los lineamientos propuestos por Rodríguez, Gil & García (1994), a partir de los supuestos planteados por Miles y Huberman (1994, pág. 12) quienes presentan el esquema de análisis como un proceso recursivo, a partir de la estructuración y organización de la

información, con la elaboración de una guía para la codificación, la cual se fue modificando y refinando en el mismo proceso.

RESULTADOS

A continuación, se presentan obstaculizadores que se han observado en la gestión directiva y pedagógica del centro escolar, que muestra sostenibilidad después de haber recibido la asesoría educativa por 2 años.

Gestión directiva

El liderazgo presenta dificultades para que el involucramiento de los actores escolares sea más bien comunitario que individual. Esta situación es posible observarla en elementos de continuidad de la labor de la asesoría recibida, ya que se plantea que se mantiene la evaluación de los avances de los aprendizajes, pero falta que estos datos sean mayormente analizados para convertirse en información relevante para los profesores. Al carecer de análisis y reflexión, esta labor se convierte en una acción burocrática, que se opone a la sostenibilidad de la mejora.

El trabajo en torno a metas y objetivos comunes no se socializa plenamente con los docentes. Los acuerdos no se aplican y no se realizan adecuados seguimientos de las acciones; así, la planificación, el monitoreo y evaluación, propios de instituciones, donde se da la sostenibilidad de la mejora son aspectos débiles.

Se percibe escasa comunicación y coordinación del equipo de profesionales de apoyo con los docentes, escaso número de profesionales para responder a la demanda presentes en los estudiantes, quienes llegan con una serie de dificultades de aprendizaje y retraso pedagógico, promedios que no reflejan su nivel de aprendizaje.

Se manifiesta una ausencia de trabajo colaborativo. En este sentido, se explicita que el trabajo colaborativo docente es escaso, sólo en algunas asignaturas o materias se da. El trabajo docente sería predominantemente aislado, reduciéndose a la acción de planificación de clases, y es también difícil trabajar como departamento disciplinario. El escaso trabajo en equipo es propio de instituciones que no presentan mejoras sostenibles.

Gestión pedagógica

Se aprecian bajas expectativas de los docentes en torno al logro de aprendizaje de los estudiantes, lo que corresponde a un elemento asociado negativamente a la sostenibilidad de la mejora. También la postura frente al aprendizaje de los

estudiantes es variada; están aquellos que deciden aprobar a todos los estudiantes para disminuir su trabajo y no ser presionados por las autoridades.

Los profesores observan dificultades en las familias de sus estudiantes, que se expresan en el vínculo padres e hijos, lo que limita la influencia positiva que pudiera esperarse de parte de los padres en torno al proceso educativo de sus hijos. Refieren permisividad, falta de límites y violencia intrafamiliar. En este sentido, la comunicación con los padres de los estudiantes tiene efectos positivos en un porcentaje menor de estudiantes. La realidad psicosocial de los estudiantes representaría, a su juicio, un fuerte desgaste para los docentes.

Con relación a la evaluación y al apoyo de otros profesionales en este ámbito para estudiantes con necesidades educativas especiales, se valora el apoyo de éstos, pero se evidencian las implicancias de usar la evaluación diferenciada en estudiantes de enseñanza secundaria, evidenciando desacuerdo respecto de su conveniencia para estimular el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. En general, los profesores se verían obligados a hacer evaluación diferenciada a estudiantes que no lo requieren o que éstos se sienten menoscabados por ese hecho frente a sus pares.

Una problemática importante corresponde a la alta inasistencia a clases, lo que estaría íntimamente asociado a un bajo rendimiento; además se considera problemática la sobrevaloración de la calificación en desmedro de la posibilidad de aprendizaje. A juicio de los docentes, el principal factor motivador es un factor externo de control, representado en la nota, lo que hace que las actividades de aprendizaje deban ser evaluadas siempre para asegurar su realización de parte de los estudiantes.

También se aprecia un compromiso bajo de los docentes con las innovaciones, a lo que se agrega una implementación desprovista de elementos que incidan en la renovación de las prácticas docentes en aula.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este estudio se recoge evidencias de algunos aspectos presentes en las gestiones directiva y pedagógica, que pueden ser considerados potencialmente adversos para la sostenibilidad y la mantención de las mejoras alcanzadas por la institución, producto del apoyo que han recibido de asesorías educativas externas.

En la gestión directiva se puede destacar aspectos de liderazgo directivo vinculados a la escasa coordinación de las tareas escolares, principalmente curriculares y pedagógicas, que estos actores debieran liderar para asegurar mejores aprendizajes de los estudiantes. Otro, esencial, está referido a la insuficiente comunicación que ejercen para revertir la actuación más individual que colaborativa de los profesores. Estas situaciones permiten pensar que estos liderazgos aún son asumidos más desde una lógica burocrática que transformacional, con participación y colaboración

de todos los actores escolares, lo que puede poner en riesgo la mantención de los logros alcanzados por la comunidad escolar.

En la gestión pedagógica el factor más adverso que se puede observar en este estudio, para impedir la sostenibilidad de la mejora alcanzada por la escuela, hace referencia a las bajas expectativas de éxito académico que manifiestan los docentes respecto a los aprendizajes de los alumnos. Esta situación, de acuerdo a otros hallazgos de este estudio, estaría basada en el bajo capital cultural que traen, el escaso apoyo escolar que reciben de sus familias y las necesidades educativas especiales que presentan, y que son asumidas con dificultades metodológicas y evaluativas por parte de los educadores.

Considerando los resultados de este trabajo y la importancia de conocer los factores que pueden limitar la mantención de los logros alcanzados por las escuelas producto de recibir asesorías externas, es que se hace necesario continuar investigando sobre esta línea de indagación, para producir más conocimiento con vista a asegurar un mayor control por parte de las instituciones escolares en sus transformaciones educativas y cumplimiento de su misión formadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Bellei, C.; Osses, A.; Valenzuela, J. (2010) *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*. Santiago: Ocho Libros.
- Cremers, B; Stoll, L, Reezigt, G. & ESI-Team (2007), *Effective School Improvement—Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*, en T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, DORDRECHT SPRINGER, 825-838.
- Espínola, V., Chaparro, M., Fuenzalida, A., Silva, M., Zárate, G. (2008) *Estructura organizacional de la administración educativa municipal para asegurar la efectividad del apoyo y seguimiento a Escuelas vulnerables*. Informe Proyecto Fonide, N° 39. www.mineduc.cl.
- Espínola, V., Silva, M. (2009) *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta*. *Foco Educación*, CPCE/Expansiva UDP, 1-31.
- González, C; Bellei, C. (2013) *Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa*. *Perspectiva educacional*. vol., 52, núm 1, 31-67.
- Hargreaves, A; Fink, D. (2006) *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. *Revista de Educación*, vol. 339, 43-58.
- Hernández, V; Santana, P. (2010). *Procesos implicados en la mejora escolar: las condiciones institucionales*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. vol. 8, núm. 5, 44-58.

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
<http://redalyc.uaemex.mx/svc/inicio/artpdfRed.isp7iCve.=55114063010>
- Latorre, A; Rincón, D; Arnal, J (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona:GR92.
- López, J. (2010) Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 1, 9-28. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART1.pdf>.
- Marchant, J; Salín, A; Williams, J (2009) *Experiencias de intervención institucional en escuelas vulnerables de Latinoamérica: una revisión desde la mejora de la calidad*. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7,3.153-170.
- Miles, M; Huberman, M (1994). *Manejo de datos y métodos de análisis*. En: Denzin, N.K. y Lincon, Y.S., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 428-444
- Murillo, J; Krichesky, G. (2012) El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.10, Núm. 1, 26-43.
- Osses, A.; Raczinski, D. (2010) *Asistencia Técnica Educativa ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Ponencia Seminario Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Ríos, D., Villalobos, P. (2012) *Asesoría para el mejoramiento educativo de liceos de alta vulnerabilidad social y de bajo rendimiento académico: reflexiones sobre los facilitadores de la innovación*. *Perfiles educativos*. Vol. XXXIV, num.138, 46-61.
- Rodríguez, G; Gil, J; García, E (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Sepúlveda, C; Murillo, J. (2012) *El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 10, Núm, 3, 6-24.
- Valenzuela, J; Allende, C. (2014) *Trayectorias de mejoramiento en el sistema educacional chileno*. *Apuntes sobre mejoramiento escolar*. UNICEF-CIAE. núm.1, 1-15.

