

Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje

Geovanni Luna Cortés
Secretaría de Educación de Veracruz
Amanda Cano Ruiz
Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, México

Resumen

Presentamos los resultados de la innovación educativa que se propuso para conformar una comunidad profesional de aprendizaje entre la colectividad docente de una telesecundaria. Surge ante la ausencia de asesoramiento pedagógico de las instancias oficiales hacia los docentes rurales. Se reconoció, en la figura del director escolar, un asesor pedagógico promotor de innovaciones en conjunto con el personal docente. El diagnóstico priorizó la reflexión docente como eje de la mejora de las prácticas cotidianas y permitió elaborar un proyecto centrado en crear espacios para la discusión colectiva, denominados *asesorías colaborativas*. Los resultados muestran que los profesores analizaron sus prácticas docentes, reconocieron la falta de pertinencia en la intervención docente y de acuerdos colectivos para el desarrollo curricular de la asignatura de Español. Esto condujo a plantear adecuaciones curriculares, que fueron posibles gracias al trabajo en colaboración del profesorado y a la intervención de agentes externos gestionados por el director-asesor.

Palabras clave

Asesoramiento, comunidades de aprendizaje, innovaciones educativas, medio rural, práctica docente, telesecundaria.

Innovation in tele-secondary schools through the creation of professional learning communities

Abstract

We present the results of educational innovations that were proposed in order to create a professional learning community among the group of instructors at a tele-secondary school. This emerged in response to the lack of pedagogic advising of rural teachers by higher level officials. The figure of the school director was recognized as a pedagogic advisor who promotes innovations together with the teaching staff. The diagnostic gave priority to instructor reflection as the central axis for the improvement of daily practices and allowed for the creation of a project centered on the construction of spaces for collective discussion called *collaborative consulting*. The results showed that the professors analyzed their teaching practices, recognized the lack of relevance of certain teaching interventions and of collective agreements for the curricular development of the subject of Spanish. This led them to propose curricular adjustments that were possible thanks to the work carried out in collaboration

Keywords

Consulting, educational innovations, learning communities, rural environment, tele-secondary, teaching practice.

Recibido: 06/01/2018
Aceptado: 16/03/2018

between the professors and the intervention of external agents solicited by the director-advisor.

Introducción

El sistema educativo mexicano enfrenta retos para la pertinente formación de los estudiantes que cursan los diversos niveles educativos. A la escuela, como médula central de la educación formal, se le exige responder a las demandas sociales emergentes y no perder vigencia. Es necesario volver a configurarla como un espacio donde docentes, alumnos y padres de familia aprendan (Santos, 2000). Esta aspiración es difícil de alcanzar, ya que en muchas de las escuelas su planta docente se halla aislada profesionalmente, lo cual limita el intercambio de ideas novedosas y que se generen soluciones integrales; los docentes enfrentan sobrecargas de trabajo (operan un grueso currículo oficial, desarrollan diversos programas externos a la escuela y realizan actividades administrativas ajenas a lo pedagógico); además, no existen espacios formales ya sea para la reflexión del quehacer diario, compartir experiencias o crecer de manera conjunta (Fullan y Hargreaves, 2000).

No obstante la reactivación de los consejos técnicos escolares (CTE) como política educativa tendiente a generar espacios formales de reflexión de las prácticas docentes, para incidir en el logro educativo por el que propugna la educación básica, en su ejecución hay poco margen para atender las necesidades o características particulares de las escuelas; los CTE se organizan de manera homogénea con base en cuadernillos que abordan temáticas propuestas desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), y, muchas veces, resultan difíciles de ser contextualizadas. A su vez, no se ha logrado establecer el servicio de asistencia técnica a la escuela en la educación básica (SATE), que constituiría otra oportunidad de interacción pedagógica entre docentes en acompañamiento con un especialista, para incidir en la mejora educativa; el número de asesores es insuficiente para la cantidad de escuelas, así como para desarrollar el número de visitas requeridas, si se busca detonar procesos de cambio sostenido.

En particular las escuelas rurales, que suelen ser las más alejadas y menos atendidas por la autoridad educativa, enfrentan dificultades para incidir en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. A los docentes se les exige un amplio dominio curricular, así como su respectiva adaptación al contexto específico en el que laboran desde una perspectiva ética y comprometida. En el caso de las telesecundarias, ubicadas en su mayoría en pequeñas localidades, los docentes enfrentan retos significativos para desarrollar su labor cotidiana; en particular, porque se carece de una infraestructura adecuada y de procesos de formación continua

que apoyen su desarrollo profesional (Cano y Bustamante, 2017). Se ha señalado en reiteradas ocasiones que los estudiantes de las telesecundarias obtienen bajos resultados educativos en pruebas estandarizadas (INEE, 2016), y que ello demanda la profesionalización de sus docentes, pero poco se ha hecho para promover cambios profundos en su dinámica cotidiana.

Ante esta carencia de políticas de actualización pedagógica dirigidas a los docentes de telesecundaria, es importante promover innovaciones educativas que emerjan del interior de estas escuelas, para crear espacios alternativos de formación continua. La innovación educativa implica incorporar al aula estrategias, proyectos y adecuaciones curriculares. Representa un cambio que produce la mejora, puesto que, a diferencia de las reformas, la innovación suele surgir desde la escuela y tiene como protagonistas a los integrantes de la comunidad escolar (Cabonell, 2000).

Desde esta perspectiva el colectivo docente de una telesecundaria, ubicada en el estado de Veracruz en México, se propuso innovar en sus prácticas cotidianas con el liderazgo de su director, quien asumió el papel de asesor pedagógico. Este último puso en práctica un proyecto de innovación generado desde la escuela, con la finalidad de conformar una comunidad profesional de aprendizaje (CPA). Buscó, a partir de las dificultades de los docentes y con su participación, reflexionar sobre su propia práctica para mejorar los aprendizajes de los estudiantes

Referentes teóricos

En este inciso se puntualizan una serie de conceptos que resultaron centrales en el proyecto de innovación: innovación, comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), reflexión sobre la práctica y asesoría académica.

Se partió de reconocer en la innovación educativa un cambio que produce la mejora, suele surgir dentro de la escuela y tiene como protagonistas a los integrantes de la comunidad escolar (Carbonell, 2000). Es un proceso a largo plazo y no lineal, útil, relevante y factible. Parte de un diagnóstico para identificar problemas e involucra a varios actores; lleva implícita una carga ética y brinda la posibilidad de modificar la cultura del centro escolar (Rivas, 2000). Por lo tanto, las innovaciones educativas son esfuerzos sostenidos que diferentes actores educativos realizan desde su cotidianidad, presentan procesos de cambio y reflexión en un contexto determinado, por lo que atienden específicamente a las características y necesidades de un centro educativo.

El concepto “comunidades profesionales de aprendizaje” (CPA) en educación se refiere a grupos de docentes que deliberadamente trabajan unidos buscando medios, dentro y fuera de la escuela, para reflexionar sobre sus prácticas y tienen como meta en común

mejorar el aprendizaje de los alumnos (Stoll, 2005). En los últimos años se habla de que el desarrollo profesional de los docentes demanda este tipo de interacción y trabajo en colaboración, que se vale de algunas herramientas de la investigación (Pérez, 2012).

Dentro de las CPA se busca la reflexión sobre las prácticas docentes a partir del análisis sistemático del hacer cotidiano y del reconocimiento de las motivaciones de ese actuar (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009, p. 43). Hablamos de un acto deliberativo, de tipo metacognitivo, para identificar y explorar las experiencias, ya sean positivas o negativas, y cambiar las prácticas docentes. La reflexión es una forma de acercarnos al conocimiento y en él se analiza y orienta la acción (Schön, 1998). Existen diferentes niveles y momentos de la reflexión: la reflexión en plena acción, fuera del impulso de la acción, y la reflexión sobre el sistema de acción (Perrenoud, 2004). Es necesario así transitar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva, convirtiendo en un hábito analizar la propia práctica para poder realizar cambios en el actuar.

Para detonar estos procesos reflexivos se consideró valioso apoyarse en la figura del asesor académico. En el proyecto de innovación que se describirá, el director comisionado de la telesecundaria fue la persona que asumió el rol de asesoría, a fin de encabezar el trabajo en colaboración del grupo de docentes. Se concibe al asesor como aquel que gestiona las condiciones para que el colectivo docente se reúna, reflexione sobre su actuar y determine propuestas para mejorar los aprendizajes en los centros escolares (Bonilla, 2006).

La telesecundaria participante y su contexto

La telesecundaria, en donde se desarrolló la experiencia de innovación, se ubica en una localidad cercana al Cofre de Perote, en la región capital de Veracruz. En ella hay 1 337 habitantes (Conapo, 2010). El porcentaje de analfabetismo asciende a 25% y el grado de escolaridad es de 3.03 años; no hay ninguna biblioteca pública. Cuenta con los servicios educativos de preescolar, primaria y secundaria. En 2014, la población estudiantil era de 415 alumnos. Tiene agua potable, luz eléctrica, cuatro calles principales pavimentadas y drenaje. Hay un local de renta de tres computadoras con internet satelital, de poca banda ancha y de irregular funcionamiento. Las principales actividades económicas son carpintería, agricultura, ganadería y crianza de truchas.

Esta escuela fue fundada en 1995, y hasta 2001 no contó con un edificio propio, que fue construido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Actualmente su infraestructura abarca: cinco aulas, una biblioteca, seis sanitarios y una pequeña plaza cívica. La matrícula oscila entre los 120 estudiantes, organizados en cuatro grupos; no hay señal de Edusat (clases tele-

visadas) debido a que la antena está dañada; tampoco cuenta con laboratorios ni aula de medios. El noventa por ciento de los alumnos se encuentra adscrito al Programa de Educación, Salud y Alimentación (Prospera), a través del cual sus madres reciben un apoyo económico. Debido a que no existe un bachillerato cercano, la mayoría de los estudiantes sólo estudia hasta la secundaria; durante el ciclo escolar 2014-2015, de los 27 egresados, únicamente cuatro continuaron sus estudios.

Cuatro docentes laboraban en la escuela en el ciclo escolar 2015-2016 (tres hombres y una mujer), además de una estudiante de la Universidad Veracruzana que realizaba sus prácticas pedagógicas en la escuela. El colectivo se componía de dos subgrupos, el de los dos profesores experimentados (con diez o más años en la función), y el de los otros dos de reciente ingreso al servicio (tres años en promedio). Tres de los docentes estudiaron la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, y sólo uno era pasante de la carrera en Secundaria con Especialidad en Ciencias Sociales. La mayoría de los maestros tenía alrededor de dos años de laborar en la escuela; sólo uno había permanecido en ella por diez años.

El trato entre el colectivo docente era cordial y respetuoso. Existía trabajo conjunto pero limitado a aspectos organizativos de festivales y eventos. En las juntas de docentes la mayor parte del tiempo se destinaba a aspectos disciplinarios del alumnado, por ejemplo: reestructurar el reglamento escolar, determinar el uso correcto del uniforme o el peinado adecuado de los adolescentes dentro del plantel. Durante las sesiones del consejo técnico, los docentes se limitaban a realizar las actividades propuestas por la guía de trabajo, pues la supervisión escolar solicitaba la entrega de los productos establecidos nacionalmente; a partir del ciclo de estudios 2014-2015, el CTE se integró únicamente por profesores de la telesecundaria, separándose de las otras escuelas de la zona.

El proyecto de innovación

El proyecto de innovación se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico, planeación, implementación y evaluación. En la primera, se identificó la problemática a atender; en la segunda se concibió un plan inicial, abierto a los ajustes propuestos por los docentes; la tercera se concentró en el desarrollo del proyecto; y finalmente se dio paso a la fase de evaluación de las actividades realizadas.

a) Diagnóstico

Se desarrolló de noviembre de 2014 a septiembre de 2015, con el empleo de técnicas de indagación de carácter cualitativo: análisis

documental, entrevistas y observación participante. Se contemplaron diversas fuentes de información, como lo fue el archivo de la escuela, los estudiantes, los docentes y algunos padres de familia. A partir de esta indagación, se recuperaron características de los alumnos y posibles áreas de oportunidad en sus aprendizajes; se identificaron datos de la historia de la telesecundaria, los docentes, sus trayectorias y perfiles profesionales y del tipo de trabajo colegiado que desarrollaban.

A partir de la información obtenida, se realizó una caracterización de la escuela, los estudiantes, su contexto y el personal docente. El director identificó como una problemática el escaso trabajo en colaboración entre los profesores, ya que la dinámica interna de la escuela no permitía el intercambio de experiencias, así como la reflexión e implementación de proyectos nuevos. Por otro lado, el asesoramiento externo (supervisión escolar) era casi inexistente, y en los CTE no se privilegiaba el diálogo y la reflexión como vía para la mejora de la atención educativa a los alumnos.

b) Planeación del proyecto

El director de la escuela realizó una propuesta inicial del proyecto de innovación basado en los resultados del diagnóstico. Planteó asesorías en colaboración semanales, a llevarse a cabo fuera del horario escolar, por un periodo de tres meses. El objetivo general establecido fue: conformar una comunidad profesional de aprendizaje entre el colectivo docente de la telesecundaria, a través de asesorías en colaboración, con la finalidad de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar las prácticas docentes. A su vez planteó los siguientes objetivos específicos:

- ▶ Generar las condiciones para que el colectivo docente se interese por reflexionar conjuntamente sobre su propia práctica.
- ▶ Establecer un ambiente de colaboración en el colectivo docente, con la finalidad de aprender de manera conjunta como un centro educativo autónomo.
- ▶ Incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, mediante la reflexión y reorientación de las prácticas docentes.

Para el logro de los objetivos, se planificaron tres momentos dentro del proyecto: sensibilización, desarrollo y evaluación, los cuales se describirán a continuación.

Sensibilización: en este primer momento el colectivo docente habría de revisar tres textos: “Exordio para ciudadanos críticos” (Santos, 2000), “¿Actor o protagonista?” (Robalino, 2005), y “Guiar el análisis de la práctica en formación continua” (Perrenoud, 2004). Además, se realizaría una pieza mural para representar la

finalidad de la telesecundaria y, a partir de la misma, construir una visión y misión conjuntas. La finalidad de estas actividades era involucrar a todos los docentes y comprometerlos con las actividades de asesoría; asimismo, establecer acuerdos sobre la dinámica de trabajo y las fechas específicas de su realización.

Desarrollo: este momento implicaría llevar a cabo las asesorías en colaboración. Se pensó en diez sesiones de trabajo (de aproximadamente una hora), orientadas al desarrollo de habilidades reflexivas sobre la práctica docente. Se contempló partir de un análisis individual de la práctica, donde se reconocieran las fortalezas, áreas de oportunidad, debilidades y amenazas (análisis FODA), y así explorar posibilidades de mejora del trabajo docente. Cada docente videograbaría por lo menos una de sus clases, tomando en cuenta algún punto específico a destacar, y después se habría de revisar conjuntamente, a partir de una guía de análisis. Esto debería conducir a proponer acciones concretas de mejora, como pudieran ser los diversos aspectos vinculados a la planificación didáctica, la evaluación de los aprendizajes, en el ambiente en el aula, entre otros temas. El planteamiento era que los docentes definieran la dirección de las sesiones y los temas a tratar.

Evaluación: la última parte del proyecto se concibió con la finalidad de valorar sistemáticamente el trabajo realizado en los dos momentos anteriores y así reconocer los alcances, limitaciones y aspectos por mejorar en el proyecto. De esta manera, los docentes realizarían nuevamente un análisis FODA de su práctica docente. Asimismo, por medio de rúbricas, cada docente habría de valorar el proyecto y establecer recomendaciones para mejorarlo.

c) Implementación

La planeación inicial del proyecto sufrió diversos ajustes ya que se flexibilizó a las propuestas establecidas por el grupo de docentes. Las principales estrategias de trabajo que se desarrollaron fueron: la discusión grupal de textos, el análisis de las clases de español, visitas a otros espacios educativos, así como la construcción de adecuaciones curriculares para la asignatura de Español. En cuanto a las actividades del momento de sensibilización se añadió la visita a una escuela primaria unitaria, así como el diálogo con su profesora, a fin de conocer experiencias exitosas de docentes que laboran en contextos rurales. También se revisó el documental *La educación prohibida*, en sustitución de dos de las lecturas propuestas. Asimismo, se incluyó una visita al Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), ya que el director de la escuela la había gestionado en el ciclo escolar anterior y su realización coincidió con este momento del proyecto.

En el segundo momento, uno de los principales cambios realizados fue suprimir el análisis FODA, ya que se dedicó mayor

tiempo a la videograbación de clases. El proyecto se prolongó algunas semanas, debido a varios factores: se requirió más tiempo del planeado para analizar los videos de las clases, por lo que se recurrió a utilizar el espacio del consejo técnico escolar, ajustando las actividades que se proponen de manera nacional; hubo suspensiones de labores oficiales y cursos programados por la supervisión escolar que imposibilitaban la realización de las asesorías; se crearon estrategias para implementar en el aula centradas en la asignatura de Español, por lo cual, se incorporó el análisis de dos textos de Goodman, 2015, y Vaca, 2014. El primer autor aporta ideas para proponer la elaboración de textos relevantes y útiles para los adolescentes; del segundo, se valoró la pertinencia de estrategias para que tanto docentes como estudiantes analicen la ortografía textual.

En el tercer momento, se organizó un grupo de discusión (en sustitución del análisis FODA). Se reflexionó sobre el alcance del proyecto con base en diferentes indicadores propuestos por el asesor. Además, se agregó una sesión, referente a una plática con un especialista en el campo de la lengua escrita, como una actividad de cierre temporal del proyecto.

d) Análisis de los resultados

Se emplearon una serie de técnicas e instrumentos de seguimiento del alcance de los objetivos planteados, en su mayoría de carácter cualitativo. El promotor del proyecto utilizó el diario de campo para describir cada sesión, además de video grabarlas; también empleó rúbricas para valorar el desarrollo de cada una de las sesiones y conformó un registro de incidentes críticos; de igual modo, a lo largo del proyecto, elaboró diversos textos analíticos que daban cuenta de los avances, los obstáculos y los ajustes que el colectivo docente realizaba al proyecto inicial.

Se desarrolló una fase intensiva de análisis al finalizar el proyecto. Primeramente, se transcribieron cinco videograbaciones de igual número de asesorías. Se seleccionó una transcripción para realizar una descripción crítica –un escrito extenso de un evento, en este caso, una sesión de asesoría–, que muestra las relaciones construidas mediante categorías analíticas y, al mismo tiempo, conserva el detalle de los hechos observados (Rockwell, 2009). La sesión analizada a detalle dio cuenta de los temas discutidos, problemáticas abordadas y participaciones de los profesores. Por medio de la descripción analítica, se discutió con base en la teoría las decisiones tomadas por el asesor, las acciones emprendidas, e identificaron aciertos y áreas de oportunidad. Esta descripción fue la base para la definición de tres ejes de análisis con los que se organizó la información más relevante.

Resultados del proyecto

En el primer eje de análisis se analizan los avances logrados en la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje. En el segundo, se profundiza sobre el papel del aprendizaje de los estudiantes durante las asesorías en colaboración; es decir, sus implicaciones en las actividades del colectivo. Finalmente, el tercero, representa una valoración de los aprendizajes del asesor como promotor del proyecto de innovación, al tiempo que se reconocen las dificultades, fortalezas y tipo de asesoría realizada.

La comunidad profesional de aprendizaje

El objetivo general del proyecto de innovación fue conformar una comunidad profesional de aprendizaje (CPA) entre el colectivo docente de la telesecundaria. Se detallarán elementos que permiten vislumbrar el grado de alcance del mismo.

Primeramente, se abordará lo relativo a las condiciones institucionales que se establecieron para la conformación de la CPA a través de las asesorías llevadas a cabo de manera conjunta. Éstas aluden a factores de las instituciones educativas favorables al desarrollo de procesos de mejora (Hernández y Santana, 2010). En este caso, la mayoría de las condiciones institucionales no estaban dadas *a priori* al desarrollo del proyecto. Se gestionó con los docentes la periodicidad de las asesorías, su duración y los espacios en donde se realizarían. Se brindó la flexibilidad necesaria para adaptarse a las actividades cotidianas y emergentes de la escuela. Además, se negoció con la supervisora escolar el utilizar el espacio del consejo técnico escolar para la realización de las asesorías.

Otra condición institucional importante fue lograr que el colectivo docente identificara este proyecto como una oportunidad para innovar. Se sabe que al emprender proyectos nuevos en las escuelas hay una relación recíproca entre el riesgo y la confianza que está depositada, tanto en los procesos como en los demás actores de la comunidad educativa (Fullan y Hargreaves, 2000). En este caso la confianza se gestó paulatinamente, a medida que se desarrollaron las sesiones, pues en un principio algunos profesores se mostraron con dudas sobre las actividades a realizar y, poco a poco, fueron más receptivos. Se respetó que la participación en el proyecto fuera voluntaria. Siempre fue una invitación abierta. Las actividades y compromisos se asumieron por iniciativa personal; lo que es característica peculiar del funcionamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 1999, citado por Bonilla, 2006).

Otra de las condiciones institucionales presentes fue la gestión académica, entendida como las acciones que el profesorado emprende para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Pozner, 1997).

Si bien es deseable que todo el personal de una escuela la impulse, el papel del director es indispensable, como fue el caso de este proyecto al encabezar éste la mayoría de las acciones realizadas. Existió un reconocimiento de las limitaciones en la formación inicial del colectivo docente, por lo que el director gestionó la participación de personas externas a la escuela, especialistas en temas emergentes, de las que se recibió retroalimentación. Este rasgo situó a los docentes de la escuela en dos nuevas lógicas: por un lado, la que sienta las bases de una nueva cultura organizacional centrada en el profesionalismo colectivo que rebasa el trabajo aislado y el refugio individual del aula (Montencinos, 2003); y, por otro, la que concientiza que es posible gestionar la educación continua, rebasando el formato tradicional oficial de cursos o talleres desvinculados de las necesidades que emergen del trabajo cotidiano.

Las condiciones institucionales antes mencionadas fueron fundamentales para sentar las bases de conformación de la CPA. Hablamos de una combinación de tiempo-espacio-motivación-gestión, sin la cual es complicado integrarse como colectivo en una telesecundaria como la que participó en esta propuesta.

La metodología que se empleó para el análisis de las prácticas docentes, en el marco del currículo formal, fue otro aspecto que favoreció la conformación de la CPA. Se tomó el acuerdo de videograbar una clase de Español (ya que en esta asignatura se identificaban dificultades en los estudiantes), y con una guía de observación, explorar lo ocurrido. Se concibió al análisis de clases como una oportunidad de recuperar experiencias personales, lo cual es un elemento fundamental para promover procesos reflexivos; además, se valoró que, a diferencia de otros instrumentos, recoge acontecimientos no recuerdos o interpretaciones personales (Gutiérrez, 2007). Estas actividades representaron un reto para los docentes, quienes manifestaron inseguridad para documentar sus prácticas, pues tres de cinco no lo habían hecho antes.

Fue el consejo técnico escolar, el espacio ideal para realizar el análisis de los videos de las clases, ya que en ellos se contaba con mayor tiempo disponible. Se reconocieron aspectos del quehacer docente que difícilmente se advertirían sin una grabación, como se muestra en el siguiente ejemplo, retomado de la asesoría del 19 de noviembre, donde se analizaba la clase de Español de un docente. En ella, el profesor descubre que durante sus clases tiende a tomar la palabra por largos periodos de tiempo:

Director: Y entonces, maestro José, ¿qué observó en el video que no se había dado cuenta?

Docente José: Pues hay muchas cosas, pero lo que me llamó más la atención es que hablo mucho. Yo sabía que hablaba mucho, pero en el video no paraba de hablar.

También se revisaron clases de dos docentes que abordaban un mismo aprendizaje esperado: “Escribe fichas de trabajo de acuerdo con propósitos específicos”. Esta coincidencia permitió comparar la pertinencia de diferentes estrategias didácticas y de los resultados obtenidos. Los profesores enfatizaron distintos aspectos en sus clases: uno de ellos revisó con sus estudiantes los tipos de fichas (de resumen, de paráfrasis, textuales), así como sus características físicas; el otro profesor se centró en brindar estrategias para extraer ideas principales de los textos y plasmarlas en las fichas. Cada profesor argumentó sobre las actividades propuestas y en colectivo determinaron los beneficios de ambas clases: una centrada en la ficha como producto y la otra en su proceso de redacción. Se argumentó que ambos aspectos eran relevantes y dejar de lado alguno de ellos no permite el alcance del aprendizaje esperado. Como reflexión general los profesores reconocieron que, ante un mismo contenido de aprendizaje, cada profesor construye su propia interpretación y ello produce diferentes estrategias y aprendizajes en los estudiantes.

Este análisis también fue útil para que el colectivo reconociera la importancia del trabajo colegiado entre profesores que imparten grados similares, lo deseable de discutir las estrategias y actividades por desarrollar con los grupos, e identificar aquellas más pertinentes. Este tipo de intercambio condujo a complementar los saberes y habilidades de los profesores para atender un mismo asunto que les concierne (Santizo, 2016).

El análisis de clases generó discusiones principalmente centradas en la didáctica del español implementada por los docentes. Se logró valorar la funcionalidad de estrategias didácticas utilizadas, su pertinencia y posibilidades de mejora. En el colectivo docente se gestó un ambiente de trabajo en colaboración característico de las CPA, existió participación constante de todos los involucrados y se plantearon estrategias didácticas que involucrarán a toda la escuela.

Otros aspectos favorables al proyecto fueron el pequeño número de docentes de la telesecundaria, así como las buenas relaciones interpersonales que se mantenían. Al tratarse de pocos integrantes, todos participaban en las discusiones. A través del proceso de asesoramiento, se formó una sinergia al exponer creencias, posturas y mostrar prácticas con cierta confidencialidad y sentido de pertenencia. A su vez, existieron procesos de negociación, en donde se pusieron en juego relaciones de poder dentro del centro educativo, así como las individualidades de los participantes (Guerrero, Bonilla, Gutiérrez, Santillán, Moreno y Antonio, 2011).

Se considera que este grado de confianza y apertura logrado entre los docentes es una de las grandes ventajas para desarrollar proyectos de innovación en las telesecundarias como ésta, a diferencia de las secundarias generales o técnicas. Como lo explican otros estudios, uno de los principales problemas del nivel de

secundaria, es el amplio número de alumnos por grupo, lo cual dificulta el conocimiento de cada estudiante (INEE, 2002). Además, la numerosa plantilla de docentes hace difícil el trabajo colegiado, prevalece el aislamiento y la sobrecarga de trabajo, pues un solo maestro tiene más de cien alumnos por ciclo escolar (Sandoval, 2002). Las telesecundarias, en contraste, cuentan con una cantidad menor de personal y de matrícula de estudiantes.

En este colectivo docente se dio el tránsito de un trabajo en equipo artificial, caracterizado por centrarse en lo inmediato, en acciones a corto plazo, con poca reflexión y sin atacar los problemas a profundidad (Fullan y Hargreaves, 2000), a uno más auténtico. Fue posible porque se tomó la decisión de centrarse en un solo aspecto del quehacer docente y en la participación constante de los involucrados, con miras a un trabajo a largo plazo.

Aprendizaje de alumnos

El siguiente eje de análisis tiene como finalidad analizar el papel que jugaron los aprendizajes de los alumnos dentro del proyecto de innovación. Concebimos al aprendizaje como un proceso complejo de construcción y reconstrucción permanente de significados, consecuencia de la participación activa del sujeto en contextos sociales, en los que desarrollan prácticas culturales, que condicionan y conforman su vida laboral, social y personal (Pérez, 2012).

Los alumnos no estuvieron presentes físicamente en las asesorías; no obstante, fungieron como un referente permanente para el desarrollo de las actividades: ninguna de las acciones emprendidas por el colectivo tendría sentido si no incidieran en el alumnado. En cada una de las sesiones, los profesores pusieron en juego el expediente cotidiano de los estudiantes, el cual permite al docente recabar información individual de las dificultades de los estudiantes y ayuda al momento de crear estrategias de clase (Luna, 1994).

Las producciones escritas de los estudiantes, sus respuestas ante las estrategias propuestas y desempeño durante las clases, representaron el punto de partida para después proponer o discutir sobre las prácticas de los docentes que están asociadas a esos desempeños. Se trató de un proceso en espiral que partía de ver de forma crítica las prácticas docentes y así determinar acciones encaminadas a la mejora, lo que detonaba de nueva cuenta la reflexión sobre las prácticas (Sanjurjo, 2012). El conocimiento que se tenía sobre los estudiantes y su contexto, representó el principal insumo para reflexionar y proponer cambios en la práctica del profesorado.

Rescatamos, por su importancia, la asesoría del 22 de enero, que se centró en analizar escritos de los estudiantes para detectar recurrencias en las dificultades de escritura y el papel de las prác-

ticas docentes en la obtención de estos resultados. Los profesores identificaron que, si bien los estudiantes producían textos, éstos no eran comprensibles para el lector. Estaban presentes dificultades de segmentación –hiper e hiposegmentación–, confusión u omisión de consonantes, falta de acentos, del uso de mayúsculas y puntuación, que impedían la coherencia y transmisión clara de las ideas escritas. Se trataba de aspectos básicos de redacción que, con base en el currículo formal, los alumnos debieron de haber superado en los dos primeros ciclos de su educación primaria; sin embargo, en las telesecundarias rurales como ésta es frecuente que no haya ocurrido.

A través del análisis de las producciones de los estudiantes y la lectura de referentes teóricos, los docentes decidieron iniciar un proceso de reorientación de su didáctica de la lengua escrita. Se reconoció una concepción de lectura y escritura restringida, que se reflejaba en la presencia de tradiciones pedagógicas, como señalar las faltas de ortografía, poner planas de palabras e indicar búsquedas en el diccionario de las palabras escritas erróneamente. Se pensaba que con ello se corregiría la escritura y mejorarían los textos de los jóvenes. Con el acercamiento a Goodman (2015) y Vaca (2014), esa concepción se amplió y valoró la lengua escrita como una herramienta fundamental para la expresión de las ideas, cuyo dominio abarca toda la vida del sujeto. A su vez, se valoró la importancia del docente como modelo de escritor y lector. Esto permitió impulsar la producción de textos cortos que abordaran temas de interés de los jóvenes, para luego reflexionar con ellos sobre sus errores y profundizar en la ortografía de las palabras implicadas, y así acercarlos a un uso del español escrito de carácter convencional.

Asimismo, el profesorado identificó la necesidad de atender los aspectos ortográficos de los textos de manera gradual. Para ello, construyó una adecuación curricular para el aprendizaje de la ortografía en esta telesecundaria. Identificó que la reflexión sobre la lengua está desatendida en el programa de Español para la Educación Secundaria (2011): al realizar una revisión de los materiales curriculares oficiales, encontró que no hay una gradación sobre qué se debe aprender en ortografía. Este vacío curricular representa un desafío para los profesores, pues al no estar de manera evidente en el programa y al no existir un libro actualizado en esta modalidad de secundaria, muchos terminan omitiéndolo por completo de sus clases.

La asesoría con un especialista en este tema permitió afinar la adecuación curricular, se entabló un diálogo respecto de las características que presentaban los escritos de los estudiantes y de cómo atender la ortografía contribuiría a la funcionalidad y claridad en la comunicación de ideas. Los docentes tuvieron la oportunidad de tener un acercamiento a estrategias específicas para profundizar en la enseñanza de un tema.

Es importante mencionar que, al inicio del proyecto, se consideró que centrarse en una asignatura podría ser limitante, sin embargo, las inquietudes de los maestros y el análisis de la práctica permitieron atender e ir más allá de tales limitantes. Se consideró al currículo como una herramienta y un territorio de desarrollo profesional del profesorado y de la propia institución (Imbernón, 1994).

A través del contacto diario con el alumnado, los profesores fueron reconociendo las necesidades, inquietudes, gustos y referentes que poseen, y las asesorías representaron el espacio para hablar abiertamente de ellas. Con base en su experiencia, el colectivo reconoció muchas dificultades tanto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como en los procesos de enseñanza.

Como se puede advertir fue complejo identificar el objetivo del proyecto en los aprendizajes de los estudiantes. Este objetivo resultó ambicioso, ya que se reconoce que se requiere de mayor tiempo y un esfuerzo sostenido por parte del colectivo docente para alcanzarlo.

El asesor

El siguiente eje de análisis se enfoca en los aprendizajes del docente-director-asesor y promotor del proyecto de innovación. De acuerdo con la clasificación de las asesorías propuesta por Antúnez (2004, citado por Bonilla, 2006), en este trabajo se identifica la colaboración como una de las formas que más se privilegió. Ésta implica la interacción entre asesor y asesorados en un ambiente de confianza para analizar el trabajo cotidiano de los profesores.

En este caso se observó una interacción entre docentes donde se expresaban las ideas, hubo participación constante en la planeación de estrategias y reflexión sobre las prácticas. La colaboración representó el núcleo de las acciones; no obstante, existieron ciertas sesiones donde se hizo presente la facilitación como otro tipo de asesoría, pues, en más de una ocasión, el director fue quien buscó, seleccionó y llevó al centro de la discusión lecturas, temas o documentales que desde su criterio eran pertinentes.

Dada la inexperiencia del director de la escuela en la asesoría hacia docentes, se asumió como un puente entre las necesidades del grupo de profesores de la telesecundaria y textos o expertos, que pudieran satisfacerlas. En definitiva, asesorar a un colectivo de profesores representa un desafío, pues implica la disposición para la búsqueda de materiales pertinentes al centro educativo; establecer vínculos con personas que puedan contribuir al análisis; además, requiere de mantener un liderazgo distribuido, el cual implica que no existe una sola persona dirigiendo el proyecto, sino la participación de todos los maestros involucrados (Krichesky y Murillo, 2011).

Una de las fortalezas del promotor del proyecto fue formar parte de la cultura de la escuela y, por lo tanto, tener conocimiento de ella y proponer actividades pertinentes. A diferencia de propuestas externas, creadas en contextos ajenos, en este caso sí respondía a necesidades reales, las acciones fueron surgiendo desde dentro, con y para los profesores. Existía un conocimiento de los alumnos y de los profesores, es decir, de los participantes; con base en ello, el director adecuó las actividades propuestas.

Conclusiones

El objetivo de este proyecto de innovación fue conformar una comunidad profesional de aprendizaje entre el colectivo docente de una telesecundaria, a través de asesorías en colaboración con la finalidad de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar las prácticas docentes. Sobre su alcance, podemos afirmar que el establecimiento de las CPA trae consigo un proceso complejo dentro de las escuelas, y requiere de un esfuerzo sostenido de todo el colectivo docente, ya que implican una forma colegiada de trabajo permanente. A este respecto, se concluye que en este proyecto se observaron rasgos de funcionamiento de una CPA, tales como: la reflexión conjunta sobre las prácticas, el trabajo en colaboración y el carácter voluntario para participar en procesos de innovación (Krichesky y Murillo, 2011); ubicamos a esta comunidad profesional de aprendizaje en una etapa inicial o de conformación.

Las asesorías desarrolladas de manera conjunta representan una innovación que contribuye al proceso de formación continua de los docentes. Uno de sus principales aportes es que surgen desde el contexto interno de la escuela, de la totalidad de los participantes, que incluye al promotor, y forman parte de la dinámica institucional. Esto brinda las condiciones para conocer los puntos de partida de los estudiantes, las características del contexto, las posibilidades de proponer estrategias y la flexibilidad para hacer posible las asesorías. Asimismo, este trabajo permite reflexionar sobre la función de los directores, quienes no sólo son los responsables de administrar la escuela, sino de promover procesos de reflexión y de gestión académica o pedagógica, la cual incorpora aspectos políticos, estructurales, sociales, sobre la cultura escolar y aspectos didácticos, entre otros.

Esta experiencia apunta hacia reconocer los grandes retos didácticos de los docentes de las telesecundarias rurales, al no ser especialistas en cada una de las asignaturas que imparten. Los profesores deben atender temas complejos en el aprendizaje de sus estudiantes, a pesar de los obstáculos institucionales y contextuales que se les presenten. Las asesorías representaron un espacio para que los profesores discutieran problemas en

su práctica docente y buscaran las soluciones a su alcance para resolverlos.

Aunado a lo anterior, las asesorías desarrolladas muestran lo complejo de la reflexión sobre las prácticas, como proceso largo y no lineal, en el cual se puede enfocar un aspecto de la práctica. El profesorado en conjunto, a través de la colaboración, es capaz de lograr aprendizajes colectivos que pueden constituirse en saberes docentes.

Se reconoce que los estudiantes son el principal referente de los docentes al momento de discutir sobre nuevas estrategias, ideas o enfoques; es decir, no piensan en abstracto, reconocen las características de sus alumnos, del contexto en el que se desenvuelven y sus experiencias previas, y a partir de estos esquemas emiten juicios sobre su funcionalidad.

En una asesoría, el colectivo docente posee limitantes en su formación, y resulta complejo ser experto en todos los ámbitos de su trabajo. Es por ello, que una CPA, no puede permanecer aislada, sino buscar en su contexto apoyos que les permitan desarrollar habilidades docentes.

La metodología de análisis de las prácticas docentes a través de la grabación de clases representa una herramienta que permite reconocer el quehacer de los profesores y reflexionar sobre decisiones y acciones que toman de manera inconsciente. Aquí se revisó una sesión de cada uno de los profesores, se esperaba que conforme se realice esta actividad en la escuela, el colectivo continúe desarrollando habilidades reflexivas sobre su actuar.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Bonilla, P. O. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cano, R. A. y Bustamante, S. J. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Revista Sinéctica* 49, 1-17.
- Carbonell, S. J. (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, ES, España: Morata.
- Consejo Nacional de Población (2010). Índice de marginación por entidad federativa y Municipio 2010. Recuperado el 15 de octubre de 2017, de: [http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/marginacion2011/Capitulos PDF/Anexo%20A.pdf](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/marginacion2011/Capitulos%20PDF/Anexo%20A.pdf)
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Goodman, S. K. (2015). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Guerrero, A. C., Bonilla, P. O., Gutiérrez, G. H., Santillán, B. M., Moreno, J. J., y Antonio, P. L. (2011). *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México: Ediciones Somos Maestros.

- Gutiérrez, Q. E. (2007). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Universidad de Alicante, España. 611-617. Recuperado el 12 de noviembre de 2016, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf
- Hernández, R. V. y Santana, B. P. (2010). Procesos implicados en la mejora escolar: Las condiciones institucionales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8(5), 44-58.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 21, 12-33.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (2002). *La enseñanza secundaria en México. Una exploración de modelos explicativos de resultados de aprendizaje y características del alumno, del entorno familiar y escolar*. Recuperado el 13 de septiembre de 2017, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Ensenanza_secundaria/Completo/ensenanza_secund_mx.pdf
- Krichesky, J. G. y Murillo, T. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(1), 65-83.
- Luna, E. M. (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. *Revista Investigación en la Escuela* 22, 105-114.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas* 2(1), 105-128.
- Pérez, G. A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, ES: Morata
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, ES: Graó
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Rivas, N. M. (2000). *La innovación educativa*. Madrid, ES: Síntesis.
- Robalino, C. M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. *Revista Proyecto Regional para América Latina y el Caribe* 1, 7-23.
- Rockwell, R. E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Sanjurjo, O. L. (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, AR: Homo Sapiens Ediciones.
- Sandoval, F. E. (2002). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Santizo, R. C. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos* 38(153), 154-167.
- Santos, G. M. (2000). *La escuela que aprende*. Barcelona, ES: Morata
- Schön, A. D. (1998). *El profesional reflexivo: ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona, ES: Paidós.
- Stoll, P. L. (2005). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Recuperado el 14 de mayo de 2016, de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Vaca, U. J. (2014) Serie Galileo para el Aprendizaje de la Ortografía. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 19, 278-318.