

Trabajo colaborativo y liderazgo docente dentro de la RIEMS

Collaborative working skills and leadership in teacher training

Miriam **Mota-Bonilla**
Bernarda **González-Pérez**

correos electrónicos (*e-mail*): mbmiriam@hotmail.com
bernarda_glezperez@yahoo.com.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Casa del Pueblo, Juan de Palafox y Mendoza núm. 27,
Centro Histórico de Puebla CP 72000, Puebla.
MÉXICO

Artículo recibido: 03 de diciembre de 2015; aceptado: 05 de octubre de 2016.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es identificar los obstáculos y las bondades presentes en las competencias del trabajo colaborativo y liderazgo en la formación docente, así como crear un programa que ayude a potencializar la experiencia y los conocimientos ya poseídos por los profesores. Esto es importante porque el nivel Medio Superior forma a los futuros universitarios y los prepara con herramientas para enfrentar desafíos; pero a su vez, este mismo nivel enfrenta una problemática diversa que los docentes en lo individual no se encuentran con la capacidad de enfrentar. También es importante que, desde las capacidades que cada uno tiene, contribuya a generar proyectos escolares que desarrollen o solucionen los problemas de diferente índole en las instituciones dadas. Del mismo modo, es importante que sea una herramienta que permita una autoevaluación a los docentes de lo que falta en su desempeño y para que su compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes avance, no sólo a obtener notas altas o satisfactorias; sino que exista un aprendizaje útil para la vida.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the obstacles and the benefits present into collaborative working skills and leadership in teacher training, as well as to create a program that helps to potentiate the experience and knowledge teachers already have. This is important because high-school level shapes the future college students and prepares them with tools to face challenges; in turn, this level confronts teachers with different problems which on an individual basis they lack the abilities to cope with. It is also important that they use the capabilities each one has to contribute in generating school projects that develop or solve problems of different kinds at the institutions. It is also a tool that allows a self-evaluation of teachers about what is missing in their performance and their commitment to the learning advance of their students, not only to get high or satisfactory grades, but getting useful learning for a lifetime.

Palabras clave: trabajo colaborativo, liderazgo, formación docente, Educación Media Superior.

Key words: collaborative work, leadership, teacher training, High School Education.

PROBLEMÁTICA QUE EXISTE EN EL CONTEXTO MEXICANO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESPECÍFICO EN LAS COMPETENCIAS DE LIDERAZGO Y TRABAJO COLABORATIVO

Según lo expuesto anteriormente, se observa una gran necesidad de que los docentes estén dispuestos a ser versátiles y comprometidos con respecto a su responsabilidad de originar, *en equipo*, un egresado con una formación integral que no sólo sea competitivo dentro del mercado laboral; sino también un ser humano equilibrado en el sentido de que él mismo sea fuente de su propio bienestar en todas las dimensiones que requiere, además de ser una persona que tenga una conciencia participativa dentro de su comunidad.

El acuerdo 447 de la RIEMS señala: "Que en el México de hoy ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes" (Acuerdo 449, SEP, 2008).

En otras palabras, los educadores hoy en día no sólo deben manejar, con cierto nivel de maestría, el conocimiento de la materia que imparten; sino que además deben tener y desarrollar habilidades y actitudes que puedan enseñar en diferentes ambientes de aprendizaje, incluyendo la vida cotidiana, la utilidad de los conocimientos que se están aprendiendo. Asimismo, deben desarrollar en sus alumnos habilidades y actitudes que les ayuden a enfrentar los retos que puedan traer el futuro y su vida actual.

Hay un proverbio popular que dice que "nadie puede dar lo que no tiene" para referirse a que no sería ético, y menos aún congruente, pedir algo a los estudiantes que el mismo maestro no esté dispuesto a hacer o no tenga la capacidad para hacer o no haya hecho; o no se les puede pedir una conducta determinada si el docente no la ha desarrollado primero. Así, los maestros deben tener dentro de sus competencias los atributos del perfil que se está pidiendo. Un docente que enseña por competencias debe estar en constante desarrollo de nuevas capacidades en una dimensión integral; es decir, reeducándose en competencias profesionales, y en general de vida, que le den un fir-

me cimiento al compromiso de formar conocimientos, habilidades y actitudes con relación a lo que se está transmitiendo en el aula.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior tiene retos importantes que es necesario atender y que menciona muy puntualmente en el Acuerdo 442, como la problemática que es crítico atender en los diferentes subsistemas que lo conforman:

a) Cobertura. Existe una falta de cobertura en la Educación Media Superior (EMS) que obedece, entre otros factores, a la alta deserción y la escasa eficiencia terminal. En el contexto de la globalización, donde se requiere, entre muchas otras cosas, mano de obra calificada, México tiene la exigencia de ser más competitivo y no lo logrará sin alcanzar esta meta. El documento de las RIEMS (Acuerdo 442, SEP, 2008) afirma: "La educación que reciban los estudiantes de la Educación Media Superior, debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad", también se refiere a que sea accesible a cualquier ser humano que haya acabado la Educación Básica Secundaria, no importando el género, etnia, estrato social, ideología, etc.; esto se relacionará estrechamente con el apartado de "Equidad".

b) Calidad. Implica dar a los estudiantes una formación sólida de valores cívicos y éticos, además de prepararlos en un dominio de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para la vida adulta, y con la firme voluntad de concluir íntegramente los estudios en el tiempo determinado dentro de la modalidad de bachillerato al que estén inscritos. Si bien el concepto de calidad es un concepto polisémico, es decir, engloba diversos significados e incluso se presta a interpretaciones subjetivas, si se habla de calidad dentro de la educación ésta implica varias cosas específicas. No sólo se refiere a una educación integral; sino a una gestión comprometida, y un proceso de enseñanza-aprendizaje que funcione de acuerdo al contexto histórico cultural y económico que permita que los alumnos egresen con mayores oportunidades, además de contar con una infraestructura adecuada. Es posible que haya aspectos que escapen a la visión de este estudio desde el concepto de "calidad", pero los factores mencionados harían pertinente la educación en el nivel medio superior.

c) Equidad. Este es uno de los mayores retos porque significa garantizar a los estudiantes una igualdad de oportunidades, sin importar sus recursos económicos ni el estrato socioeconómico en el que se encuentren; de modo que exista la misma calidad educativa en cualquier institución donde ellos se matriculen y que ésta no sea una condición de exclusión que obstaculice su futuro desarrollo profesional o laboral.

d) Pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio. La pertinencia en los estudios implica dar respuesta a inquietudes tanto de los jóvenes que desean continuar estudiando, como de quienes quieren incorporarse al mercado laboral. Por lo tanto, los programas deben ser acordes con las exigencias de la sociedad, del conocimiento y con la dinámica que requiere dicho mercado. Los planes y programas de estudio deben atender las necesidades de pertinencia personal, social y laboral en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas.

e) Tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. La posibilidad de un cambio entre modalidades o escuelas sin que haya problema alguno responde al propósito de subsanar la deserción, por cualquier motivo, y también está dado por la intención de dar reconocimiento a cualquier tipo de subsistema dentro de la Educación Media Superior.

El problema

En este estudio se realiza un diagnóstico para identificar los elementos que permiten el trabajo en forma colaborativa; o lo que falta para fomentar esta competencia tan importante para enfrentar los desafíos que se tienen en el nivel medio superior dentro de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS). Fue a partir de ella que se creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) con la intención de resolver los problemas de dicho nivel, pretendiendo responder a las expectativas del mercado mundial; pero apostando a un mayor desarrollo económico nacional y a cumplir con la formación de las nuevas generaciones, apoyándoles para desarrollar competencias para la vida. De esta manera, plantea grandes desafíos para la transformación de la escuela y, sobre todo,

para los maestros, con el propósito de tener un Marco Curricular Común, siempre atendiendo a los diversos escenarios que se viven dentro de las escuelas en México (Acuerdo 442, SEP, 2008).

Como lo menciona Gómez (2015), en la RIEMS se instituye una nueva forma de enseñar de acuerdo con el enfoque constructivista por competencias. Por tanto, se crea un perfil del egresado al cual debe corresponder el perfil del profesor, recordando que no se le puede pedir a un estudiante que haga algo que el maestro no esté dispuesto a hacer o no haya hecho. En el marco teórico de la RIEMS (Acuerdo 442, SEP, 2008) se establece no sólo el perfil del egresado; sino también las teorías sobre las que se basan las competencias profesionales docentes que se deben tener para lograr las metas de la Reforma. Cabe mencionar que hasta ahora no se ha realizado una evaluación real de los resultados de la formación docente en el PROFORDEMS.

Los profesores tienen la enorme responsabilidad de generar nuevos conocimientos, así como favorecer la adquisición de competencias para la vida dentro de un marco de diversidad en el que uno de los fundamentos principales es desarrollar el liderazgo docente como una actitud de servicio. El docente será quien acompañe y guíe en la adquisición de nuevos conocimientos, como también quien impacta en la actividad de aprender por uno mismo a lo largo de la vida en cualquier circunstancia, en un contexto mundial de cambio tecnológico acelerado. Esta competencia es vital para el desarrollo presente y futuro de los profesionales de todas las disciplinas (Delors, 1996).

Es importante señalar que la formación inicial de un profesor del nivel medio superior se enriquece con la experiencia que adquiere dentro de su labor en el aula, puesto que en las instituciones universitarias de las cuales egresa no se le prepara para la docencia. Es decir, ya tiene ciertos conocimientos y actitudes que lo capacitan para desempeñarse en el ámbito educativo, pero no de manera integral. Es así que, a través de la experiencia, va desarrollando las competencias necesarias para dar los resultados que se requieren dentro de la enseñanza-aprendizaje, por lo que es necesario medir cómo los docentes se han ido adaptando a esta nueva situación que implica la RIEMS, y habilitarlos con herramientas para un cumplimiento y mayor satisfacción del trabajo que desempeñan con sus alumnos.

Formación docente

La concepción de esta categoría tiene varios aspectos desde donde mirarse, porque la formación docente no sólo incluye un cúmulo de conocimientos adquiridos en su trayectoria académica; sino también su experiencia laboral desempeñada en el aula. Esto es de gran importancia porque los profesores son estudiantes inacabados y es crítico que estén siempre dispuestos a seguir aprendiendo nuevas técnicas, nuevos conocimientos y nuevas maneras de impartir sus clases. La sociedad en la que vivimos nos inserta en dinámicas de surgimiento de nuevas maneras en el uso de conocimientos y de nuevos descubrimientos, lo que reta a los educadores de todos los niveles a tener una actitud de apertura hacia nuevos aprendizajes, así como a desaprender lo que ya no funciona para las nuevas generaciones de jóvenes que ingresan.

En los diferentes programas de educación que imponen los organismos internacionales, como la OCDE o el Banco Mundial, se habla de la formación docente como el camino a la calidad educativa para nuestros países, aunque de una manera descontextualizada y carente del conocimiento real de las condiciones que tienen regiones como América Latina y el Caribe. Conciben la capacitación como un problema de adecuación a una estandarización con objetivos preestablecidos, que privilegia en el docente su conocimiento y actualización en contenidos desestimando su formación pedagógica (Torres, 1997).

Los organismos internacionales que marcan las políticas educativas que rigen a los países en la búsqueda de la calidad educativa mencionan y dan recomendaciones acerca de la formación docente en la medida que reconocen a los docentes como los agentes principales para la transformación de la educación. Esta se traducirá en el desarrollo de los países. Es por eso que la definición de "formación docente" depende de la organización y de la finalidad que esta tenga.

La UNESCO (2002) menciona: "El término formación antes del servicio generalmente se utiliza para designar la preparación formal que recibe el docente antes de comenzar a ejercer la profesión docente, en tanto que la formación en servicio generalmente se refiere a la preparación no formal que se lleva a cabo en el lugar de trabajo". Hay que recordar que las condiciones de la profesión docente, en especial en nuestra región de América

Latina y el Caribe, en la gran mayoría de los casos se hacen en el empleo. Los profesores provienen de alguna institución universitaria y toman algún empleo como docentes. A esto se refiere la UNESCO con "formación no formal", a la experiencia dentro del aula que genera ciertas habilidades docentes; pero que en muchos casos puede ser la imitación de algún docente que se ha tenido durante la formación. Es decir, hay una tendencia a repetir patrones de enseñanza dependiendo de la afinidad con los profesores.

La formación docente que comprende el cúmulo de experiencias obtenidas en el ejercicio del trabajo educativo, así como los conocimientos adquiridos en la formación universitaria, da forma al educador y es la base que configura la libertad de cátedra. Es la manera en que un docente expone y se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Trabajo colaborativo

Esta competencia docente del Acuerdo 447 de la RIEMS, en un sentido hermenéutico, habla de "trabajo en equipo"; pero lo hace de manera deductiva, porque en las competencias del egresado en el Acuerdo 444 (Acuerdo 449, SEP, 2008) se habla claramente de que los estudiantes deben desarrollarla como parte de su perfil de egreso para ingresar a alguna institución de educación superior. Partiendo desde el proverbio de que "nadie puede dar lo que no tiene", esta competencia ya no es un acuerdo implícito en la escuela; sino que ahora es una exigencia que marca la Reforma como parte de las habilidades con las que debe contar un docente.

Algunos autores que hablan sobre el trabajo en equipo hacen énfasis en esta competencia, pues es considerada una ventaja competitiva (Torrelles y otros, 2011). Así, citan: "Los equipos empiezan a ser la principal forma de trabajo, considerada como una unidad, que puede generar más beneficios a las organizaciones que un simple trabajador (Alcover, Gil y Barrasa, 2004; Ellis et al., 2005; Gruenfeld et al., 1996; Hollenbeck et al., 2004; Rousseau et al., 2006). No se da tan sólo en organizaciones privadas, sino que también en estamentos y organismos públicos, y estos se reflejan de diferentes formas, no existe un único tipo de equipo (proyectos, equipos paralelos, equipos de administración, trabajo en equipo) (Cohen y Bailey, 1997; Ellis et al., 2005; Sundstrom; McIntyre, Halfhill y Richards, 2000)". Su categorización es relativa-

mente nueva y estos mismos autores la definen de la siguiente manera:

"La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz." (Canon-Bowers et al., 1995: 333).

En este estudio se habla de trabajo colaborativo en un sentido más integral. Es estratégico porque es importante para la gestión educativa y para resolver los problemas que implica el objetivo de desarrollar competencias para la vida y que estas sean generalizadas a todos los subsistemas del nivel Medio Superior. Jiménez menciona que el trabajo colaborativo es importante porque "es el intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso de gestión de la organización, lo que incluye la promoción de ideas, actividades formativas y propuestas de acción. Cada miembro del grupo debe ser asignado a tareas según sus habilidades, conocimientos que son su fuerte" (Jiménez, 2009).

Por lo anterior, concluimos que el trabajo colaborativo incluye una serie de actividades interdisciplinarias, pues el perfil de los docentes que trabajan en las instituciones que imparten el nivel Medio Superior lo hace necesario. Ya que los docentes provienen de diferentes disciplinas, se fomenta una creación de sinergias orientadas hacia la consecución de los objetivos de la institución donde laboran, así como a responder a las nuevas circunstancias que exigen las autoridades en materia de enseñanza en las aulas.

Esta competencia requiere de habilidad en la comunicación de manera asertiva, cierto grado de apertura a las opiniones de los demás, sobre todo a recibir corrección o críticas de sus colegas o compañeros como parte de su crecimiento profesional, y conocimiento del equipo y de las circunstancias.

Lo que se pretende es dejar la práctica en la que los maestros trabajaban y preparaban su clase de manera aislada, lidiaban con los problemas solos y, a menos de que fuera algo extraordinario, entonces sí intervenía la dirección de la escuela. Hoy día, se busca crear ambientes de aprendizaje donde no sólo interactúan los estudiantes con los maestros; sino también otros docentes complementando el trabajo, así como padres de familia y admi-

nistración de la escuela apoyando la labor docente en beneficio de todos.

Liderazgo

Esta competencia se entiende, de manera coloquial y desde una perspectiva empresarial, como la dirección o se denota en la persona que administra y tiene la responsabilidad de la escuela. Así se entiende también en la RIEMS, en el Acuerdo 449 que dicta cada una de las competencias del director como el líder y autoridad escolar (Acuerdo 449, SEP, 2008). Sin embargo, si se concibe esta competencia como exclusiva de alguien que ocupa el puesto de un gerente o director, se suele tomar una actitud pasiva y de dependencia hacia la autoridad de la institución donde se labora.

Empero, la naturaleza del trabajo docente, en el que se hace uso de la libertad de cátedra, crea una clase en la que el profesor necesita ejercer una actitud de liderazgo que guíe, dirija y capacite a sus alumnos en los conocimientos, habilidades y actitudes que demanda su asignatura.

Por esta razón, basándonos en la teoría de Carl Rogers, se hablará de liderazgo como una actitud del docente en analogía con el terapeuta. Los seres humanos necesitamos de la educación para el crecimiento de habilidades de todo tipo que nos ayuden a sobrellevar con éxito las relaciones con las personas, así como insertarnos en la sociedad; lo que puede equipararse a ser sanados de nuestros vicios, de los malos hábitos o de aquellas cuestiones que no nos dejan avanzar hacia las metas planteadas o tenemos determinados "puntos ciegos" que moldean la conducta de manera inconsciente hasta que, por *insights*, podemos darnos cuenta de lo que no funciona en ella.

De esta manera el docente se convierte en una especie de terapeuta. Entonces, es aplicable que la forma de ser del docente debería ir encaminada hacia el acompañamiento para adquirir nuevos conocimientos, confiando en la otra persona y respetando por completo su punto de vista, y no que influya directamente en ella (Rogers, 1997), sino como una opinión que contribuye al resto del equipo, de una comunidad llamada sociedad, familia, etcétera.

Ampliando esta categoría, ese trata de una actitud de servicio hacia los demás, una actitud democrática, y de búsqueda del bienestar social y del bien común. Una

actitud basada en congruencia, autenticidad y libertad para ser. Una actitud emprendedora, que potencializa y encauza las habilidades de los demás para que las metas institucionales y sociales se consigan. Sin ponerle una tipificación, cada profesor tiene un liderazgo basado en la personalidad, experiencia y habilidades que moldean su hacer en el aula. Delgado (2011) plantea:

El liderazgo está relacionado con ejercer en una persona o en un grupo las funciones de dirección, dominio o influencia en beneficio del desarrollo humano, se ha conceptualizado como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización.

Se entiende entonces como una cualidad o actitud que tiene cierto grado de autoridad sobre un grupo, pero que se usa a favor de este para un desarrollo de la colectividad. Nuestras escuelas funcionan en una estructura piramidal en la cual la dirección tiene la función de administrar, vigilar y tomar decisiones que vayan en beneficio de la institución en su conjunto, y la reforma justo busca hacer que el docente apoye la gestión dentro de la escuela con propuestas de solución a los problemas que se presentan en el colectivo específico.

La idea a la que llegamos en esta investigación es: Liderazgo y Trabajo colaborativo se encuentran implícitos en las competencias genéricas que describen el perfil del egresado, las competencias profesionales docentes y, sin lugar a duda, en las competencias del director. Estas tres categorías consideran como parte de sus competencias y atributos el liderazgo, que también se manifiesta en el trabajo colaborativo como parte de la función del docente orientada hacia la calidad educativa.

Sin embargo, dichas categorías son muy descriptivas. El soporte de estas competencias son las maneras de ser y los rasgos de personalidad que los seres humanos imprimen en sus labores, manifestados en los "haceres" o tareas que dan como resultado las competencias. De otra manera, los objetivos a alcanzar se volverían impensables o difíciles de lograr.

METODOLOGÍA

Esta investigación es descriptiva con enfoque cuantitativo porque se busca identificar los factores que influyen en la falta de trabajo colaborativo y actitud de liderazgo dentro del trabajo docente; así como diseñar la estrategia

adecuada, con base en el estudio antes mencionado, que permita hacer un análisis de los elementos que hacen falta para incrementar el desempeño docente en el trabajo colegiado. Se hará también la detección de necesidades para determinar el plan de acción a seguir.

El universo son los docentes de la preparatoria Benito Juárez García de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se compone de 90 maestros y se ha tomado una muestra de 35%. Los docentes pertenecen de diferentes áreas y disciplinas, la mayoría son de Puebla y tienen alguna maestría dentro de su área, ya sea disciplinar o en docencia. Se utilizó como instrumento un cuestionario dirigido a los docentes.

El instrumento utilizado tiene 2 variables que son Liderazgo y Trabajo colaborativo.

Liderazgo: es una variable actitudinal que mide el grado de compromiso con la institución en la que labora el docente, su espíritu de servicio, su libertad para crear o para expresar su opinión, la voluntad de cumplir con sus promesas y acuerdos con alumnos y compañeros de trabajo, y el conocimiento que tiene de los objetivos de la institución, así como la misión y la visión, y si las comparte. Esto es necesario porque los liderazgos deben estar dirigidos hacia resolver los problemas de la institución para garantizar que exista un ejercicio profesional con propósito.

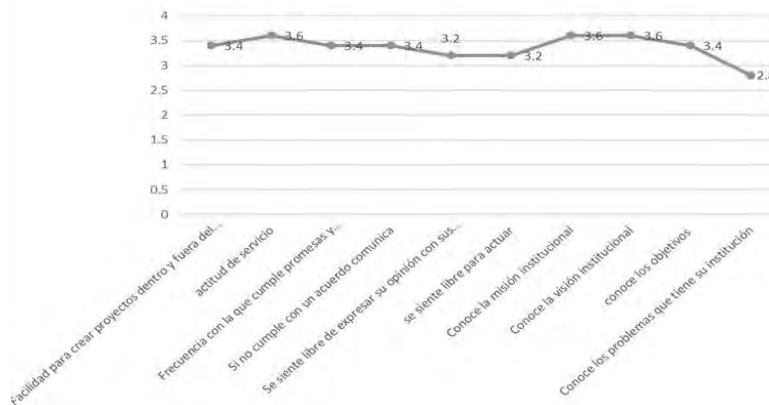
Trabajo colaborativo: en esta variable se mide si la labor con los compañeros de trabajo es sólo algo más por hacer o si realmente es una expresión del compromiso, o algo necesario para resolver problemas, si surgen nuevas ideas o proyectos escolares en grupo y si se alcanzan los objetivos o simplemente no se ha probado. También se hacen preguntas de acuerdo a los atributos que marca la RIEMS en el Acuerdo 447, que dicta para la competencia docente número 8: "Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional" (Acuerdo 447, SEP, 2008).

Esta variable mide el grado en que los atributos de la competencia docente número 8 se desarrollan o no dentro de la institución.

RESULTADOS

La Figura 1: Actitud de liderazgo docente, muestra ciertas contradicciones dentro de los profesores. Los puntos más altos son las respuestas donde Actitud de servicio tiene 3.6, así como la afirmación de conocer la misión y la vi-

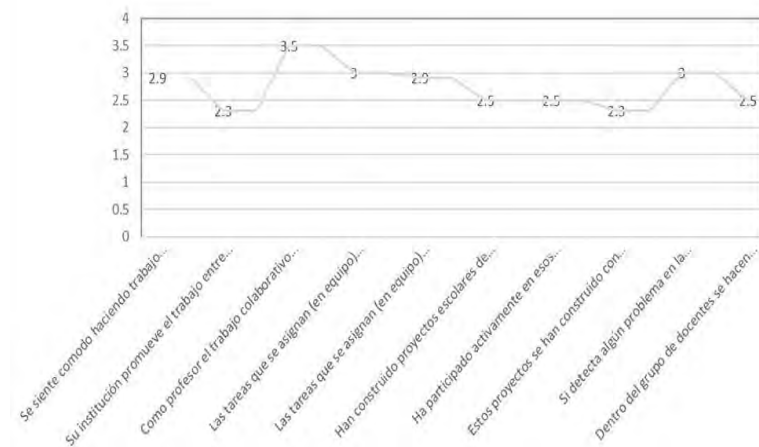
Figura 1. Actitud de liderazgo docente



sión de la institución. Sin embargo, el punto más bajo es "¿Conoce los problemas que tiene su institución?" con 2.8. Hay que señalar que el promedio es de 3.3 y el último resultado resulta ser importante porque la contradicción se encuentra en que hay un alto grado de posibilidad de proponer; sin embargo, no se conocen los verdaderos problemas que tiene la institución. Es probable que haya un trabajo parcializado, mas no integral; es decir, la libertad de cátedra dentro del aula es respetada, empero, los docentes no se están interesando por los problemas reales que atañen a toda la comunidad escolar.

La Figura 2: Trabajo colaborativo, tiene un promedio más bajo que la del liderazgo docente, ya que se calculó en 2.9. Ambos resultados están relacionados. La idea de este estudio es buscar la coherencia en

Figura 2. Trabajo colaborativo.



las respuestas para poder detectar los elementos que falta por habilitar en las competencias. Los puntos más bajos en la gráfica son "¿La institución promueve el trabajo entre docentes?", cuyo resultado es de 2.3, y "¿Estos proyectos son construidos con el apoyo del personal administrativo y los asesores técnicos pedagógicos?", también con 2.3. Junto con la última pregunta de la gráfica de Liderazgo docente se puede observar que está faltando comunicación entre el personal administrativo y los docentes.

Es probable que los proyectos escolares sean asignados entre academias o en forma individual; sin embargo, no ha habido un consenso para hacer proyectos que realmente tengan un impacto benéfico en todos los niveles de la institución. El punto más alto es para la pregunta "¿Como profesor el trabajo colaborativo es necesario?" con 3.5. Esto significa que la mayoría de los docentes encuestados saben qué es lo que se requiere; pero según los resultados de la gráfica anterior, falta mejorar el ambiente, pues hay resistencia para expresarse de manera libre con los docentes y el personal administrativo, así como hay consideraciones para actuar de manera libre.

Es necesario reconocer que se denota un gran compromiso por parte de los docentes para hacer un buen trabajo y el trabajo entre academias funciona; pero falta que exista un mayor apoyo entre academias, junto con el personal que dirige la institución.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados de la investigación, es necesario destacar que la cultura organizacional, el ambiente donde se labora y el estilo de liderazgo de la dirección impactan de manera importante para lograr armonía entre los docentes y, de esta manera, generar proyectos integrales con una visión de beneficio no sólo para los estudiantes, sino para

toda la comunidad de la institución. De esta forma, se atendería eficazmente la competencia número 8 enunciada en el Acuerdo 447, que tiene que ver con el involucramiento de los docentes, como una contribución, a la gestión escolar.

Las competencias de Trabajo colaborativo y Liderazgo son algo que se sobreentiende en las instituciones, se hace un trabajo interdisciplinario como una tarea más a la que están obligados los profesores; mientras que se observa una falta de espíritu de servicio real hacia los colegas, o una expectativa ante la oportunidad de seguirse desarrollando en su profesión a través de las tareas dentro de la gestión educativa o generando nuevos proyectos dentro de la escuela. Sin embargo, esto depende de la personalidad, la vocación y las circunstancias en las que se encuentra laborando cada docente.

Algo que es muy importante es la cultura institucional, pues depende mucho de la visión que tiene el director para formar o encauzar al equipo. Así, factores como la comunicación, simpatía, empatía, asertividad o el grado de experiencia influyen en la creación de equipos y en que los docentes sientan menos carga para desempeñar esta labor.

A casi 8 años de instituida la Reforma Integral para la Educación Media Superior, no se ha logrado una apropiación de ella dentro del ambiente escolar en el dicho nivel. Las autoridades educativas mexicanas han hecho esfuerzos sin lograr mucho, pues la evaluación educativa docente a la que ahora están sometidos los profesores no comprende un contexto ni una formación real para ellos. Se observa que hay lagunas en la aplicación de lo que marca la RIEMS.

Influyen también factores como la falta de conocimiento y comprensión del alcance y sentido que implica implementar el modelo constructivista por competencias, y de lo que los docentes necesitan para tener los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollarlas. También hace falta exigir a la autoridad mexicana una capacitación que vaya de acuerdo con las exigencias y el contexto de cada escuela, ya que no es lo mismo ser maestro en la ciudad que ser maestro rural, por poner un ejemplo somero, porque México tiene diversos contextos que hacen difícil una estandarización de la implementación de la reforma.

Es necesario crear un sistema que atienda las necesidades de cada escuela; pero sin olvidar los objetivos que se quieren alcanzar con esta política educativa y evaluar si

se está logrando lo que se pretende. De esta forma, será posible tomar decisiones con una visión del todo; pero con una mayor aprobación de docentes y directores de las escuelas a nivel nacional. La idea es crear propuestas nuevas que contribuyan a una mayor aceptación del modelo que establece la RIEMS para que se pueda probar de manera real y entonces surja, efectivamente, una evaluación con indicadores que permitan hacer una mejora continua de nuestras instituciones. Es necesario recordar los ideales humanistas: los docentes somos seres humanos, no números o máquinas que sólo cumplen metas institucionales, estatales o de políticas nacionales.

Lo que se propone es un programa que apoye a desarrollar una comunicación libre entre docentes y que ayude tanto a la dirección como a los profesores a reducir la brecha entre ellos, así como entre academias; que los apoye a identificar las principales necesidades y las que requieren prioridad, todo dentro de la cultura organizacional, generando una coherencia entre lo que se "debería" hacer y lo que realmente se hace.

REFERENCIAS

- Acuerdo 442, SEP. (2008). *Reforma Integral para la Educación Media Superior*. México.
- Acuerdo 447, SEP. (2008). *Reforma Integral para la Educación Media Superior*. México.
- Acuerdo 449, SEP. (2008). *Reforma Integral Para la Educación Media Superior*. México.
- Delgadillo, I. (enero de 2011). *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*. Obtenido de <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/liderazgo-director-educacion-media-superior-mexico>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
- Gomez, E. (2015). *Antología Seminario de Planeación y Evaluación en Educación Superior*. p. 86.
- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Educación*, 95-107.
- Rogers, C. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós Iberica.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 329-344.
- Torres, R. (1997). *¿Mejorar la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial*. Recuperado de biblioteca. uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8052.PDF
- UNESCO. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>