**ASESORIAS ACADÉMICAS COLABORATIVAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES REFLEXIVAS EN DOCENTES RURALES**

**Geovanni Luna Cortés**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*

**Resumen**

Ante los retos que presenta una Telesecundaria Rural en la actualidad, aspectos como los bajos resultados educativos (en pruebas PISA o PLANEA), la falta de asesoramiento externo pedagógico, la estructura rígida e inflexible de los centros escolares, la diversidad de perfiles en los docentes y la falta de una trayectoria clara en el desarrollo profesional docente, surge el proyecto de “Asesorías Académicas Colaborativas para el Desarrollo de Habilidades Reflexivas en Docentes Rurales”. Con la finalidad de formar un colectivo docente capaz de aprender autónomamente, desarrollando habilidades reflexivas y siendo crítico sobre su propia práctica.

Este proyecto de innovación surge en una Telesecundaria rural ubicada en las faldas del Cofre de Perote, en la zona centro del Estado de Veracruz, y pretende discutir sobre las acciones que realiza un grupo de docentes para analizar y reorientar su trabajo cotidiano, respondiendo a las necesidades de la escuela y su contexto, y a las exigencias del Sistema Educativo Nacional. Se reconoce la importancia de espacios para la discusión y el crecimiento de los educadores, como parte de un metacurrículum de las escuelas, así como retomar la función pedagógica del director. Aunado a lo anterior, emerge la reflexión como un proceso complejo, que necesita ser sistematizado para mejorar los resultados educativos en un plantel escolar. Se identifican, además, las limitaciones que poseen los docentes para analizar su práctica, así como la complejidad que posee la enseñanza, en este caso, de la adquisición de la escritura.

Palabras Clave: Asesorías, Reflexión, y Trabajo Colaborativo.

**Problemática**

Existen tanto factores externos como internos que inciden en el trabajo de un centro escolar, y dan sustento a la propuesta, los cuales se abordarán a continuación. Regularmente, se proponen reformas que no nacen dentro de las escuelas, se pretende mejorar el aprendizaje de los estudiantes a partir de proyectos que usualmente no convencen a los docentes ya que no recuperan su experiencia, inquietudes y necesidades (Robalino, 2005).

Actualmente en todos los niveles de educación básica, existe la figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), sin embargo, de acuerdo con Bonilla (2006) esta figura carece de reconocimiento y de funciones específicas, lo que ha propiciado una desvirtualización de sus funciones, convirtiéndose en ayudante del supervisor o en administrativo de la zona escolar. Aunado a lo anterior, en muchas instituciones, incluyendo las telesecundarias (dada su lejanía de las urbes), no existe un verdadero acompañamiento por parte de esta figura. Durante el ciclo escolar asiste en una ocasión y su función se limita a fiscalizar, identificar aquellos documentos que deben existir en las escuelas y a señalar aquellos errores en la organización o en el ámbito pedagógico. No existe un espacio para la orientación, ayuda o intercambio de experiencias que propicien el mejoramiento.

Asimismo, pocos son los ATP que se involucran en las actividades pedagógicas y se toman el tiempo para conocer el contexto, las necesidades de los docentes y más raro aún es que estos actores busquen espacios para apoyar la formación de los profesores. Es justo decir, además, que el propio SEN no proporciona una estructura flexible para que las asesorías externas ocurran, por el contrario, al igual que los maestros, los ATP poseen una carga administrativa que absorbe gran parte de su tiempo de trabajo.

Desde el ciclo escolar 2013-2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP) retomó la realización de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), a los cuales la SEP define como el “órgano colegiado que en corresponsabilidad con las autoridades educativas federales y estatales, vigile y asegure el cumplimiento de los principios y fines de la educación básica considerados en la normatividad vigente” (2013, p. 5). Con base en la definición anterior y en mi experiencia, los CTE se configuran como un espacio para vigilar la normatividad e intereses del SEN, pero poco se ocupa de las características y condiciones reales de cada escuela y del contexto al que pertenece.

Este espacio es valioso pues podría permitir la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. No obstante, en muchas instituciones educativas existen diferentes factores que impiden un máximo aprovechamiento de los CTE y ello nos lleva a un replanteamiento de esta política educativa. La SEP proporciona cuadernillos electrónicos cuya función es orientar los trabajos y análisis, sin embargo, resultan ser descontextualizados y homogéneos, por lo que en muchas ocasiones no atienden las necesidades o características educativas reales. Desafortunadamente, en diversos casos, el llenado de los cuadernillos se convierte en la única actividad que se realiza, sin una reflexión profunda y sistemática.

Para abordar los factores internos al centro educativo, es importante reconocer la aportación de Pérez (2012), pues considera que la estructura de la escuela actual fue creada en la época industrial, respondiendo a las necesidades de la sociedad de ese tiempo y al sistema económico emergente del capitalismo, donde el trabajo debía ser especializado, las actividades individuales y se debía transmitir cierto conocimiento en cada grado de manera homogénea.

En la actualidad, la estructura del centro escolar presenta algunos impedimentos para convertirse en un centro de aprendizaje para todos los actores, principalmente por tres razones. La primera es el aislamiento profesional que prevalece en los centros escolares; de acuerdo con Fullan (2000), éste “limita su acceso [de los docentes] a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente” (p. 31).

El segundo problema, también ha sido abordado por Fullan (2000) y se refiere a la sobrecarga a la que se enfrentan los formadores, lo cual no solo implica un grueso currículo oficial, sino también el cumplimiento de programas extra (de protección civil, de lectura, contra el bulling, entre otros), y la realización de actividades administrativas (la mayoría de las telesecundarias no cuentan con personal administrativo, o inclusive con director efectivo). Estrechamente ligado con lo anterior, el tercer problema es la falta de espacios para la reflexión, para el trabajo pedagógico colaborativo, compartir experiencias y crecer de manera conjunta.

Asimismo, en contextos rurales, los retos que posee un profesor para incidir en la mejora de los aprendizajes, y aún más allá, propiciar el desarrollo de una comunidad, requiere además de profesores comprometidos, aquellos que sean capaces de desarrollar habilidades para responder a su realidad contextual. En la telesecundaria del proycto, no solo existen resultados de aprendizaje bajos (en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales: PISA, ENLACE sino también es necesario atender a las necesidades de la comunidad, tales como la falta de valores de convivencia, desarrollar proyectos de vida, crear conciencia sobre el medio ambiente, entre otros.

**Asesorías Académicas Colaborativas**

Para definir la asesoría, tomamos el concepto de Bonilla (2006), para quien “la asesoría [es] un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas” (p. 39).

En la misma línea, Bolívar (citado en Bonilla, 2006) propone dos modalidades de asesoría: colectiva e individual. En la presente propuesta, se ha determinado utilizar la primera, la cual implica que un grupo de docentes acuda a una institución para recibir apoyo de un asesor, la variante es que, la asesoría no estará a cargo de ningún agente externo, sino de los cuatro miembros que integra al profesorado.

Además de utilizar en este proyecto de innovación una asesoría colaborativa es necesario tomar en cuenta a Antunez (citado en Bonilla, 2006), quien distingue tres tipos de asesoría: intervención, facilitación y colaboración. La primera consiste en el involucramiento del asesor dentro del aula para resolver un problema. La segunda hace alusión a que el asesor brinda recursos necesarios al docente. Finalmente la asesoría de colaboración, que es en la que se enfocará la siguiente propuesta se refiere a la interacción entre asesor-asesorado en un ambiente de confianza para analizar el trabajo de los profesores.

**Objetivos**

El objetivo general del proyecto, el cual implica la integración de un equipo docente con una misma visión y proyecto para la escuela, donde una parte indispensable sea el desarrollo profesional del profesorado, es:

*Formar una Comunidad Profesional de Aprendizaje entre el colectivo docente de la telesecundaria “Carlos Darwin”, mediante Asesorías Académicas Colaborativas, con la finalidad de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar nuestra práctica.*

Los objetivos particulares son los siguientes:

* Generar las condiciones para que el colectivo docente tenga interés por reflexionar sobre su propia práctica.
* Establecer un ambiente colaborativo en el colectivo docente, con la finalidad de aprender de manera conjunta como un centro educativo autónomo.
* Reflexionar sobre la práctica, a través del establecimiento de una metodología, de manera colaborativa entre los docentes de la telesecundaria.
* Incidir en la mejora de los aprendizajes, mediante la reflexión y reorientación de las prácticas docentes.

**Metodología**

El proyecto consta de 3 etapas. La primer, está integrada de 5 sesiones y tiene como finalidad “Generar las condiciones para que el colectivo docente tenga interés por reflexionar sobre su propia práctica”, es decir, tomar conciencia sobre el potencial como equipo de trabajo, establecer metas y ayudar a generar las condiciones para que los participantes estén motivados en las acciones que se emprenderán en la siguiente etapa.

La primera sesión se realizó en un CTE, donde se presentó el proyecto a los educadores y se obtuvo la aceptación para participar de todos los integrantes. La segunda sesión consistió en una visita a la Escuela Primaria Anexa a la BENV “Guadalupe Victoria”, donde durante toda la jornada escolar, el colectivo docente tuvo la oportunidad de observar y entrevistar a la maestra responsable de la institución. En las siguientes dos asesorías, se utilizó la estrategia de leer de manera conjunta y observar un documental, y con base en algunos indicadores, realizar discusiones, tomando como punto de partida nuestro contexto y experiencias vividas. Finalmente, se realizó un segundo acercamiento a personal externo y que apoyó a la realización de la propuesta educativa, el Cetro de Recursos e Información para la integración Educativa (CRIE), donde nos reunimos con todos los formadores que formamos parte de la educación básica en la misma comunidad (preescolar, primaria y secundaria).

La segunda etapa comprendió del 20 de octubre al 13 de enero y consistió en emprender un proceso de reflexión sobre la práctica docente, comenzó con la grabación de clases por parte del colectivo, posteriormente se hizo el análisis de los videoclips con base en una guía y de manera conjunta. Con base en ello, se detectaron áreas de oportunidad, se determinó enfocarse en la asignatura de español, principalmente en el proceso de adquisición de la escritura. A partir de lo cual, se diseñaron y pusieron en marcha estrategias reorientando la práctica, esto después de un acercamiento a expertos en didáctica, así como recurrir a teorías de didáctica del español. Finalmente, la etapa tres consistió en una sesión de evaluación, donde los participantes analizaron su papel, los alcances y dificultades presentadas, así como las propuestas de mejora al mismo para futuras fases.

Para el análisis y seguimiento del proyecto, los dispositivos utilizados fueron de tipo narrativo: el Diario de Campo, el registro de incidentes críticos, las notas de campo. Asimismo, converge lo que de acuerdo a Campoy & Gomes, llaman observación participante, la cual “implica la intervención directa del observador, de forma que el investigador puede intervenir en la vida del grupo” (277). De la cual, se derivan diferentes instrumentos para el seguimiento, tales como las entrevistas cualitativas, principalmente la entrevista individual semi estructurada. Aunado a lo anterior, es necesario tener en cuenta, las técnicas indirectas o no interactivas de recabado de la información, tales como la documentación, las cuales permiten capturar momentos importantes en el proceso de reflexión del colectivo docente, permite un análisis y crítica al proyecto de innovación, así como la oportunidad de darlo a conocer a otros colectivos docentes.

Cada una de las sesiones de asesoría se grabó, con la finalidad de poder documentar todo lo que ocurre dentro de ellas, y poder realizar un análisis puntual. Junto con ello, se grabaron las clases a partir de las cuales, los profesores reflexionaron sobre su práctica. Finalmente, los instrumentos para valorar cada una de las sesiones del proyecto fueron: rúbricas, lista de cotejo y escalas estimativas.

**Discusión de Resultados**

La intervención demuestra que un colectivo docente es capaz de aprender de manera autónoma, donde el factor imprescindible, es la motivación de los profesores, sin la cual, las acciones que se emprendan resultarán poco fructíferas. Sin embargo, también existen otros aspectos que deben estar presentes tales como un líder académico como promotor de la puesta en marcha, asesorías externas que guíen y den apoco teórico a los educadores, lecturas profesionales, diálogo académico entre los participantes, disponer de un espacio dentro de la jornada escolar, reflexión y aplicación de estrategias acordes a las necesidades de la escuela, entre otros aspectos.

Junto con lo anterior, este proyecto constituye un sustento de lo que Segovia (2004) llama reconocimiento cultural del centro educativo, donde cada institución asume la responsabilidad de sus propios procesos de mejora, reconociendo a los profesionales de la educación con capacidad autónoma para desarrollar su capacitación e incidir en mejoras pertinentes. Cabe hacer mención que esta perspectiva reconoce al centro como una organización con diferentes culturas complejas, pero abiertas al aprendizaje, flexibles, dialogantes e investigadoras.

Para poder emprender una innovación, es necesario conocer, respetar y entender a las escuelas (y a los profesores por ende) como un constructo social e histórico, sujetas a un proceso de construcción social y poseen unas determinadas capacidades de aprendizaje y desarrollo muy personal (Segovia, 2004); por lo tanto, las personas que se encuentran dentro de los centros son los personajes ideales para promover y proponer trayectos de desarrollo institucional.

Por otro lado, es notable ver un cambio en la vida escolar, pues “lo organizativo y lo didáctico se han convertido en caras de un mismo cuerpo” (Segovia, 2004: 121), es decir, las reuniones se utilizan para organizar el aprendizaje de los estudiantes, alejándonos del pesimismo y las frustraciones, se establecen acciones concretas y contextualizadas para atender una problemática detectada. Esto se debe, entre otros aspectos, a que los docentes compartimos una misma filosofía y finalidad, además que existe un diálogo que permite llegar a acuerdos democráticos.

Aunado a lo anterior, considero que otro aporte del proyecto, es que el profesorado ha salido de su zona de confort, de su actuar diario y ha comenzado a sistematizar su práctica, a diagnosticar problemas en su entorno, y ponerse metas en común, pero además, diseñar (lo cual implica documentarse) estrategias para atender y lograr lo que se propusieron, esperando así incidir de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes.

El colectivo docente asume la reflexión sobre la práctica, como un proceso complejo y a largo plazo, necesario para mejorar nuestra actuación, y cuyos beneficios se ven reflejados en los aprendizajes de los estudiantes. Cada centro escolar debe asumir su responsabilidad, y establecer un mecanismo para su desarrollo profesional, el aquí presentado solo es una propuesta de ello, más no la única.

Otro aporte importante, es que el profesorado se ha logrado desprender del currículo oficial (lo que marcan los planes y programas vigentes), para atender las problemáticas y necesidades de los educandos. Esto representa hacer uso de la autonomía del centro, de manera profesional y responsable, además sustentada teóricamente para emprender cambios que incidan en mejoras para los adolescentes.

Los maestros que aceptamos el reto anterior, enfrentamos grandes dificultades tales como la falta de tiempo, la gran carga curricular de secundaria, la carga administrativa, así como las negaciones de la supervisión escolar, no obstante considero que representa un riesgo profesional que cada colectivo debe aceptar, de lo contrario, la rutina y simulación imperarán en su quehacer profesional.

**Referencias**

Bonilla, P. Rosa O. (2006*) La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua*. México

Campoy, Aranda Tomás J. & Gomes, Araújo Elda (2009) Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Recuperado el 13 de julio de 2015 en <http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf>

Fullan, Michael y Andy Hargreaves (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. D.F.: SEP.

Pérez, Gómez Ángel (2012). *Educarse en la era digital*. Barcelona España: Morata

Robalino, Campos Magaly (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*, en Revista PREALC, Proyecto Regional para América Latina y el Caribe. Protagonismo docente en el cambio educativo. (p. 7-15).

Segovia, Jesús (2004). Escenarios y contexto de acción. En *Asesoramiento al centro educativo*. México: SEP

SEP (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*. Recuperado el 25 de julio de <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/1LiOrFunConTecEsEduBa.pdf>