



EL TRABAJO COLEGIADO Y EL TRABAJO EN EQUIPO PARA LA GESTIÓN DE LOS PLANTELES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR

SANTIZO RODALL CLAUDIA ALEJANDRA

csrodall@gmail.com

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD CUAJIMALPA

RESUMEN

Esta ponencia discute el trabajo en equipo en las escuelas como estrategia de cambio para la implementación de los modelos educativos en la educación pública básica y media superior. El trabajo en equipo es diferente al trabajo colegiado ya que éste último se ocupa de temas de gestión; en contraste, los grupos de trabajo desarrollarían proyectos educativos.

Las escuelas no son el último peldaño de organización del sistema educativo ya que los grupos de trabajo también son formas de organización al interior de las escuelas. Los grupos de trabajo permiten aprovechar la complementariedad de conocimientos y habilidades entre docentes y directivos con el potencial de crear innovaciones pedagógicas y de gestión desde la práctica docente. La ponencia analiza factores individuales y colectivos que favorecen o limitan la conducta y decisión de los docentes para trabajar en grupo. Tomando en cuenta esos factores se discute el diseño de políticas públicas de largo plazo, en un sistema de carrera profesional, que proporcionen incentivos no pecuniarios apoyados en la motivación profesional y que disminuyan los costos del esfuerzo de los docentes para ejercer su profesión y colaborar con colegas.

Palabras clave: grupos de trabajo, capacitación, directores, estilos de liderazgo, clima motivacional.

INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo o en equipo de docentes y directivos en las escuelas públicas no es un tema nuevo en el sector educativo, pero su escasa utilización como estrategia de gestión





escolar, y aún menos como estrategia de cambio en las escuelas, vuelve necesario revisar qué factores personales, organizacionales e institucionales facilitan u obstaculizan su desarrollo.

Esta ponencia discute una estrategia para promover el trabajo en equipo desde la perspectiva de la gestión escolar a fin de proponer un diseño alternativo de política pública en el sector educativo. Como se anotará, esta propuesta de política se nutre de la revisión de la literatura que incluye tanto estudios realizados en México como en otros países que analizan temas similares desde perspectivas pedagógicas y de gestión escolar.

Por trabajo en equipo se entenderá la colaboración intencionada para crear conocimiento, es decir crear nuevas formas de hacer las cosas, lo cual orienta la formación de grupos de trabajo en las organizaciones de la sociedad del conocimiento (Nonaka, et al., 2001). Esta perspectiva tiene relevancia en la educación porque las escuelas necesitan crear soluciones, es decir encontrar nuevas formas de hacer las cosas, para acelerar la adopción de un enfoque de enseñanza que desarrolle aprendizajes activos en los alumnos. Cabe anotar la diferencia entre el trabajo en equipo y el trabajo colegiado realizado en las escuelas ya que este último, a través de los Consejos Técnicos Escolares en educación primaria, o de las academias en secundaria y bachillerato, se ocupa de tomar decisiones de gestión escolar y pedagógica.

Los docentes y directivos no son un grupo homogéneo y múltiples factores motivan sus conductas, actitudes y respuestas a las condiciones de enseñanza en las escuelas. Así, las decisiones de docencia son influidas, en diverso grado, por factores como la motivación profesional, la experiencia, la formación profesional y las percepciones. Sin elaborar una teoría subjetiva del pensamiento del docente, como la realizada por Cuadra (2009), se considera relevante tomar en cuenta los tipos de conducta y actitudes desarrolladas en la docencia para el diseño de una política educativa.

El trabajo en equipo necesita resolver dos problemas: por un lado, cómo premiar la contribución individual y conjunta de los miembros del grupo y, por otro, cómo facilitar la colaboración previniendo conductas que la afecten. Estos son los dos temas que se introducen en esta ponencia a partir de los cuales se plantea el diseño de políticas públicas para fomentar la colaboración.





Se propone aquí el diseño de programas con recompensas no pecuniarias que faciliten la integración de grupos de trabajo tomando en cuenta los factores que afectan las decisiones individuales de docentes y directivos a fin de crear una política orientada a fortalecer el aprendizaje organizacional de las escuelas mediante el conocimiento que poseen los integrantes de cada comunidad escolar.

Las brechas entre el modelo educativo institucionalizado y las prácticas en el aula

En 2008 la OCDE realizó el estudio TALIS (encuesta sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje) en la cual participa México y donde se consideraron los métodos de enseñanza en aula en escuelas secundarias. La aplicación de la encuesta, en cada país participante, incluyó mínimo 200 escuelas y 20 docentes por escuela; es decir 4,000 docentes. En este estudio sobresalen dos indicadores importantes para México: por un lado los docentes enfatizan su aceptación del enfoque constructivista y, por otro, sus prácticas de enseñanza en el aula son tradicionales (OCDE, 2009).

En el estudio TALIS de 2013 también participó México y se incluyeron docentes de primarias, secundarias y bachillerato. En esta ocasión se destacan las preguntas donde, por un lado, se pidió a los docentes que indicaran el porcentaje de alumnos de su grupo con bajo aprovechamiento y, por otro, se les preguntó acerca del tipo de prácticas de enseñanza utilizadas en el aula: éstas se podían clasificar en prácticas tradicionales y prácticas que motivan el aprendizaje activo (OCDE, 2014).

De acuerdo con los resultados TALIS de 2013 los docentes respondieron que utilizan en el aula la práctica tradicional de revisar ejercicios del libro y revisar las tareas que se elaboraron en casa en 72.4% en primaria, 49.6% en secundaria y 46.2% en bachillerato. Esto contrasta con la atención individual que pueden brindar los docentes tanto a los alumnos destacados como a los alumnos con rezago en cada clase, en los tres niveles educativos mencionados, pues la atención individualizada la brindan 10.8% de docentes en primaria, 4.9% en secundaria y 5.4% en bachillerato.¹

¹Cálculos propios con base en la micro-base de información de TALIS y su catálogo de variables. Se considera la pregunta 42 (How often does each of the following happen in the <target class> throughout the school





La atención individual de los alumnos es relevante considerando las diferentes necesidades de los alumnos, sus rezagos, y los enfoques pedagógicos que señalan las diferentes formas de aprendizaje de cada persona. La atención individual a los alumnos también implica un mayor esfuerzo de docencia.

Las encuestas TALIS indican que es limitado el tiempo ocupado por los docentes para desarrollar métodos de trabajo que se alejen del paradigma tradicional, donde el alumno es pasivo y no activo. Algunas razones podrían ser las cargas de trabajo de los docentes que no siempre están relacionadas con la enseñanza pues tienen obligaciones administrativas y de gestión. Además, también enfrentan la falta de materiales y capacitación para adoptar e introducir nuevos métodos de enseñanza. Todos estos elementos representan un mayor esfuerzo de docencia. El costo de este esfuerzo de docencia, en tiempo y recursos ocupados en preparar material para la clase es un factor que influye en las decisiones del personal docente.

En la encuesta TALIS de 2013 se definió un indicador para conocer las percepciones del docente sobre su eficacia (self-efficacy) definida como “las creencias de las personas sobre sus capacidades para llevar a cabo con éxito un curso de acción particular” (Bandura citado en OECD, 2014: 182). El sentido de eficacia de un docente se refiere a “la forma en que imparte sus clases, la atención que prestan los alumnos y, en general, el manejo de la clase... Esto influye en los resultados que obtienen los alumnos” (Caprara, et al., Klassen y Chiu citados en OECD, 2014:182). Este indicador para un grupo de países, entre ellos México, reporta que en las escuelas se encontró que una menor percepción de la eficacia personal se presentaba cuando los docentes atendían alumnos de menor rendimiento escolar (OECD, 2014: 412, Cuadro 7.6). Esto significaría que el propio docente se considera rebasado en sus capacidades para atender a los alumnos con bajo rendimiento.

La atención de alumnos de bajo rendimiento involucra una percepción del docente sobre el resultado a futuro del aprendizaje que obtendrá el alumno. Esta percepción “es un estado psicológico de ‘confianza’ sobre un resultado posible que incluye la percepción de que sea

year?y sus ITEMS TT2G42F (I check my students’ exercise books or homework) y TT2G42C (I give different work to the students who have difficulties learning and/or to those who can advance faster). TALIS User Guide for the International Database, OCDE, 2014.





posible perder” (Conejeros et al., 2010: 31), en este caso se introduce en la conducta del docente un factor de riesgo de que su esfuerzo de docencia no pueda influir o mejorar las condiciones de rezago de los alumnos.

Los factores anotados del estudio TALIS, como son los métodos de enseñanza en aula, la reducida atención individual que se brinda a los alumnos, particularmente a los de mayor rezago, y las percepciones de los docentes, indican algunos de los factores que intervienen en las decisiones y conducta de los docentes, como son: i) el costo del esfuerzo de docencia que implica preparar la didáctica y los materiales necesarios para atender alumnos en diferentes situaciones de aprendizaje; además, ii) los docentes pueden desarrollar una lógica de eficiencia en el sentido de considerar que el esfuerzo de docencia puede ser mejor aprovechado por los alumnos avanzados, y iii) otro factor es el riesgo como percepción del resultado a futuro de la enseñanza. Estos son los factores que se necesitan considerar para diseñar política públicas que cambien las prácticas tradicionales de enseñanza en el aula.

Formación de grupos de trabajo como estrategia de cambio en la escuela

Los problemas de enseñanza en el aula si bien están relacionados en lo individual con cada docente también involucran a la organización de la escuela. Los métodos de enseñanza usados en aula necesitan ser un tema de análisis y discusión colectiva en las escuelas, incluso es un tema del sistema educativo. Por ello, se propone considerar la actividad de grupos de trabajo.

Los grupos de trabajo de docentes se organizan para aprovechar dos elementos: la complementariedad de conocimientos y la similitud de temas de interés. La complementariedad de conocimientos y habilidades de docentes posibilita obtener beneficios de la colaboración que no se obtendrían de manera individual. La similitud en temas de interés facilita la concentración de esfuerzos en objetivos comunes. Estos dos elementos definen condiciones para desarrollar trabajo en equipo pero se necesitan combinar con factores personales que influyen en la decisión de colaborar y los apoyos que se pueden proporcionar para promover esa colaboración,

Cabe anotar que un problema del trabajo en equipo es la conducta del polizón que significa que algunas personas buscan de manera intencionada aprovecharse del trabajo de otros sin aportar o contribuir al grupo de trabajo. Olson (1965) señala que el problema del





polizón se puede limitar en los grupos pequeños donde unos dependen de otros y se valoran las relaciones personales.

En los siguientes párrafos se discuten tres tipos de grupos de trabajo que se pueden formar de acuerdo con los factores que influyen en la conducta de los docentes: la motivación profesional, los costos del esfuerzo de docencia y el riesgo como una percepción de que el esfuerzo realizado no tenga efecto en el aprendizaje de los alumnos. De igual manera, se asume que el propósito de los grupos de trabajo es crear conocimiento entendiendo por ello el cómo hacer mejor las cosas y se toman en cuenta los efectos de una conducta de polizón.

a) Motivación, riesgos e innovación

Un primer tipo de grupo de trabajo estaría integrado por docentes con motivación profesional que asumen riesgos y costos en sus proyectos educativos, por ejemplo: las actividades que ayudan a los alumnos de mayor rezago.

La motivación profesional es un factor que distingue a muchos docentes. Hout y Elliott (2011) dan cuenta de estudios de psicología en las organizaciones donde se señala que las personas desempeñan sus actividades motivadas por el reconocimiento personal y profesional así como por la satisfacción que brindan las tareas desarrolladas. En la experiencia de las escuelas, el interés profesional de los docentes se antepone muchas veces al costo y riesgo del esfuerzo de docencia. No implica que éstos últimos dejen ser importantes pero predomina la motivación profesional.

Los proyectos que conllevan riesgos incluyen el diseño de innovaciones y mejoras en las estrategias de enseñanza los cuales, además de esfuerzo, requieren creatividad y disposición que se pueden encontrar en la motivación. Estos proyectos innovadores pueden contar con recursos especializados, entre ellos la asesoría de expertos externos a las escuelas tanto en el diseño de estrategias como en el seguimiento de la implementación. Como recurso adicional es posible considerar la posibilidad de otorgar descarga temporal del tiempo en aula para el desarrollo de estos proyectos.

b) Costos, riesgos e implementación de estrategias

Un segundo grupo de trabajo incluye a docentes que toman decisiones con base en el costo y los riesgos del esfuerzo que implica mejorar la docencia. Asumiendo que ninguno de





estos docentes se comporta como polizón, se puede considerar que un incentivo para trabajar en conjunto sería ofrecer proyectos y recursos que disminuyan los costos de emprender proyectos propios e incluso reducir los costos del esfuerzo docente.

El propósito de reducir costos individuales se puede obtener con proyectos para implementar estrategias de enseñanza donde a los grupos de trabajo se les provea de instrumentos y herramientas en cuyo desarrollo ellos no inviertan esfuerzo. Estos recursos pueden ser materiales didácticos, técnicas de enseñanza ya diseñadas y probadas, capacitación, entre otros elementos. Este tipo de grupos de trabajo se pueden formar con maestros frente a grupo donde cada uno es responsable de los resultados de su grupo escolar pero se establecen objetivos de mejora conjunta.

c) Acompañamiento y aprendizaje

Un tercer tipo de grupo de trabajo sería el integrado por una combinación de docentes motivados y docentes que consideran importantes los costos y riesgos. Combinar a ambos tipos de docente puede balancear los criterios que orientan al grupo de trabajo. Prendergast (2008: 201) anota la importancia de mantener un balance en la composición de los integrantes de una organización. En este caso, la colaboración entre docentes con perfiles diferentes se puede definir a partir de los apoyos a proyectos educativos que reduzcan los costos del esfuerzo y permitan compartir riesgos.

Una opción para fomentar la integración de estos grupos de trabajo son los programas de acompañamiento entre pares y de aprendizaje en la práctica. Este acompañamiento facilita el intercambio de experiencias con lo cual se crean condiciones para aprender en la práctica; este acompañamiento se utiliza también para asesorar y entrenar nuevos directivos y docentes (Parylo et al., 2012). Un estudio de los efectos de esta estrategia usada con directores principiantes mostró, entre sus ventajas, que las personas aprenden más rápido, hay una mayor satisfacción con su función o bien hay un crecimiento profesional y se mejoró la habilidad de comunicación e interacción con docentes y padres de familia (Cheryl, 2013:27).

Un programa de acompañamiento puede atraer a docentes y directivos que sirvan de asesores o tutores cuyo perfil coloca a los riesgos y costos en un segundo plano. Por otra parte, para los docentes que colocan sus costos y riesgos en primer plano el aprendizaje en la





práctica puede ser más atractivo para transformar sus métodos de enseñanza que los cursos y diplomados.

CONCLUSIONES

Las políticas de gestión escolar descansan de manera creciente en las capacidades de decisión que se delegan a las escuelas y sus comunidades escolares, pero esas capacidades necesitan ser desarrolladas. Esta ponencia discute que el medio para hacerlo es el trabajo en equipo.

Una estrategia de cambio en las escuelas basada en la capacitación formal de directivos y docentes equivale, valga la comparación, a una enseñanza tradicional donde se parte de la premisa de que un experto trasmite conocimientos sobre la forma de resolver problemas. Por ello, la estrategia para que la gestión escolar descansa en grupos de trabajo equivale a permitir aprendizajes activos, organizacionales, en las escuelas para aprender a encontrar soluciones a los problemas.

La formación de grupos de trabajo puede estar influida por diversos contextos institucionales y personales, tanto de docentes y directivos, por lo que difícilmente se pueden establecer normas que regulen todos los aspectos de su formación y funcionamiento. Los grupos de trabajo no pueden descansar únicamente en la iniciativa individual de docentes y directivos con motivación profesional. La política educativa está en posibilidad de fomentar el trabajo colaborativo como estrategia de cambio en las escuelas. Para ello, hay algunas condiciones que se necesitan establecer, como son: a) programas para otorgar apoyos a proyectos educativos que consideren los factores que pueden influir en la decisión de colaborar en un grupo de trabajo, b) esquemas de evaluación durante la implementación para valorar qué funciona, c) establecer premios a largo plazo que formen parte de un servicio profesional de carrera y que constituyan los créditos o beneficios que se obtienen del trabajo en equipo. Estas acciones de política establecerían una estrategia integral para orientar el cambio en las escuelas. Por otro lado, algunos de los programas vigentes se pueden beneficiar en su efectividad (cumplimiento de objetivos), eficiencia (uso de todo tipo de recursos, incluido el conocimiento) y legitimidad (aceptación de un programa por parte de los actores porque participan y resuelve necesidades concretas) al incluir como parte de su funcionamiento el





trabajo en equipo. De esta manera, esta estrategia no implica una nueva asignación de recursos sino un mejor aprovechamiento de los actuales, incluyendo las capacidades que poseen los docentes y directivos².

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Cheryl, J. W. (2013). The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2 (1), 21-33.
- Conejeros S., Rojas H. y Segure M. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, XXXII (129), 30-46.
- Cuadra, M. D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 939-967.
- Michel Hout, & Stuart W. Elliott (Eds) (2011). Incentives and test-based accountability in education. Washington, DC: The National Academies Press. Accessed on February 28th, 2015 at: http://nfpca.org/Archive/Education_Evaluation_12521.pdf
- Nonaka, I., Toyama, R. & Byosiere, P. (2001). Chap. 22 A theory of organizational knowledge creation: understanding the dynamic process of creating knowledge. In M. Dierkers, et al., (Eds.) *Handbook of organizational learning & knowledge* (pp. 491-517). New York: Oxford University Press.
- Olson, M. (1965). *The logic of collective action, Public goods and the theory of groups*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS. Teaching and learning international survey, pre-print version*. Accessed on January 10th 2015, at: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

²Esta ponencia deriva del proyecto: *Perspectivas de la gestión centrada en la escuela en el sistema público de educación básica en México: límites y posibilidades*, del cual la autora es responsable, mismo que contó con el apoyo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa de 2013 a 2015.





Organization for Economic Co-operation and Development (2014). Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning. Accessed on January 28th 2015, at:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Parylo, O., Zepeda, S. J. & Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1 (2), 120-135.

Prendergast, C. (1999). The provision of incentives in firms. *The Journal of Economic Literature*, 37 (1), 7-63.

