



Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación

Condiciones Organizacionales Necesarias para el Establecimiento de
Comunidades de Práctica en una Institución de Educación Superior.

Disertación que para obtener el grado de:
Doctor en Innovación y Tecnología Educativa

Presenta:

Luis Antonio Gutiérrez Aladro

Tecnológico de Monterrey, Campus Saltillo, México

Asesor

Eduardo Flores Kastanis

Escuela de Graduados en Educación

Tecnológico de Monterrey

Hoja Electrónica de Firmas

El trabajo que se presenta ha sido APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes académicos:

Dr. Eduardo Flores Kastanis (asesor principal)

Tecnológico de Monterrey - Escuela de Graduados en Educación

efloresk@itesm.mx

Dra. Kathryn Singh (lectora)

Tecnológico de Monterrey - Preparatoria Esmeralda, Campus Estado de México

ksingh@itesm.mx

Dr. Manuel Flores Fahara

Tecnológico de Monterrey – Escuela de Graduados en Educación

manuel.flores@itesm.mx

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la dirección de Escolar del Tecnológico de Monterrey, Campus Saltillo, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias y reconocimientos

Quiero dedicar esta disertación a mi esposa Penélope y a mis hijos Sofía y Pablo, porque todos los días me demuestran ser la razón por la que vale la pena esforzarse; también a mis padres y hermanos, porque juntos somos y seremos la comunidad más importante a la que puedo pertenecer.

Dedico también y reconozco al doctor Eduardo Flores Kastanis, por su valioso apoyo, por impulsar y transmitirme el gusto por la investigación, por ser el mejor asesor y amigo, por estar disponible semana a semana para resolver dudas y motivarme a seguir adelante.

Mi reconocimiento a los doctores Kathryn Singh y Manuel Flores, por su apoyo y tiempo en leer y comentar sobre mi trabajo, demostrando que la docencia es una vocación, no sólo una profesión.

Reconozco y agradezco el esfuerzo de los profesores con quienes participe, que comentaron, apoyaron, criticaron, preguntaron y respondieron a tantas y tantas reuniones, conversaciones e intercambios de experiencia que ocurren en las comunidades de práctica.

Resumen

El objetivo de esta investigación es definir las condiciones que deben procurarse en una universidad para lograr establecer comunidades de práctica docente en ella que logren mejorar el desempeño del profesor en el salón de clase. Se busca responder la pregunta de investigación ¿Qué condiciones organizacionales se requieren para fomentar las comunidades de práctica hacia el interior de una institución privada de educación superior? Se presenta un análisis de la literatura existente primero sobre el profesional reflexivo, las comunidades profesionales y por último, sobre las comunidades de práctica y se logra definir los enfoques que se han desarrollado en los últimos años con el fin de mejorar la práctica profesional.

Para llevar a cabo la investigación se aplica la metodología de investigación –acción desarrollándola en nueve ciclos acordes a lo que dicta esta y utilizando como participantes a los profesores de una universidad privada del norte del país. En el proceso de investigación se procura formar una comunidad de práctica con los profesores, misma que fue modificándose tanto en su estructura, como en sus características hasta lograr establecerse exitosamente. Los resultados que muestran tanto la observación como las entrevistas con los docentes, se complementan con entrevistas hechas a sus alumnos y análisis de acciones que desarrollaron en el transcurso del año y medio que duró la investigación arrojan como resultado para esta disertación el que la institución debe buscar un trato personal con los profesores, fomentar el desarrollo de confianza entre los participantes de una comunidad de práctica y facilitar que los docentes involucrados lleven al salón de clase los resultados de la comunidad de práctica; se concluye que las comunidades de práctica imprimen movimiento que genera desarrollo hacia las institución que las fomenta.

Nota aclaratoria

Es importante hacer notar a los lectores que la institución a la cual se hace referencia en la investigación presentada en esta disertación existe, sin embargo, se tomó la decisión de sustituir el nombre real por uno ficticio, incluyendo a los profesores, para mantener la confidencialidad de la institución y sus profesores.

Tabla de contenidos.

Dedicatoria y Reconocimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Nota aclaratoria.....	iv
Tabla de contenidos.....	v
Lista de tablas.....	vii
Lista de figuras.....	viii
Capítulo 1: Planteamiento del problema.....	1
Introducción.....	1
La importancia del desarrollo profesional docente.....	2
El profesor como profesionalista reflexivo.....	3
Las comunidades profesionales docentes.....	6
Las comunidades de práctica.....	10
Problema de investigación.....	12
Capítulo 2: Revisión de la literatura.....	16
El Profesional reflexivo.....	18
Las Comunidades profesionales.....	29
Comunidades de práctica.....	39
Integración de literatura sobre investigaciones específicas de desempeño docente.....	47
Capítulo 3. Metodología.....	52
Contexto del Estudio.....	53
Interacción entre maestros.....	57
Programa de apoyo a maestros.....	61
Interacción por medios tecnológicos.....	62
Categorización de profesores.....	63
El perfil de los profesores de planta.....	63
El perfil de los profesores de cátedra.....	64
Herramientas de evaluación del desempeño docente.....	69
Metodología.....	72
Descripción de los ciclos de la investigación acción.....	74
Primera etapa. Diagnóstico inicial.....	76
Desarrollo de los ciclos de la investigación.....	85

Segunda etapa.	86
Primer ciclo.....	86
Segundo ciclo.....	87
Tercer ciclo.....	88
Cuarto ciclo.....	90
Quinto ciclo.....	91
Tercera etapa.....	92
Sexto ciclo.....	92
Séptimo ciclo.....	95
Octavo ciclo.....	96
Noveno ciclo.....	98
Conclusión de la investigación-acción.....	99
Capítulo 4:Resultados.....	101
Capítulo 5: Conclusión y recomendaciones.....	118
Resumen de conclusiones	118
Recomendaciones.....	122
Apéndice A. Artículo publicado como primera actividad del grupo piloto.....	125
Apéndice B. Artículo publicado como segunda actividad del grupo piloto.....	127
Apéndice C: De maestro a maestro.....	130
Referencias.....	131
Currículum vitae.....	134

Lista de tablas

Tabla 1. Posibles combinaciones de profesionista ante las tres líneas de investigación.....	50
Tabla 2. Grupos impartidos por docentes con distintas características	66
Tabla 3. Grupos impartidos por profesores con diferente nivel de experiencia.....	67
Tabla 4. Porcentaje de grupos impartidos según escolaridad del docente.....	68
Tabla 5. Categorización con combinación de variables por profesor.....	69
Tabla 6. Integrantes del grupo de administración y finanzas	78
Tabla 7. Integrantes del grupo de ingeniería y ciencias básicas.....	80
Tabla 8: Primeras conclusiones del grupo diagnóstico respecto del problema.....	82

Lista de figuras

Figura 1. Interacción de los 3 enfoques para el desarrollo docente.....	13
Figura 2. Intersección entre las líneas de investigación.....	49
Figura 3. Evaluación integral del profesor.....	71
Figura 4. Esquema de desarrollo de las etapas ocurridas en la Investigación.....	75
Figura 5: Esquema de trabajo del diagnóstico inicial	77

Capítulo 1. Planteamiento Del Problema

En este primer capítulo se realiza el planteamiento general del problema de investigación de la presente disertación doctoral. En un principio, se justifica el estudio bajo la óptica de la educación como pilar del desarrollo en las naciones y se especifica la necesidad de que los países cuenten con sistemas educativos de calidad para elevar su competitividad. En la misma sección, se desarrolla la idea relacionada con la necesidad de contar con esquemas que permitan a los docentes cada día realizar mejor su práctica, desde el supuesto de que son ellos quienes tienen en buena parte en sus manos el destino de la educación en México. Posteriormente, se presentan tres enfoques seleccionados para promover el crecimiento de los profesores hasta llegar a plantear un problema de investigación que resulta relevante para el objetivo de lograr el desarrollo profesional de los docentes.

Introducción

De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el arma más importante de desarrollo de una nación reside, entre otras cosas, en la calidad y alcance de su educación. Los países que ocupan los primeros lugares de competitividad (medida en términos de calidad de vida, capacidad de atraer inversión extranjera, mayor producto interno bruto per cápita, ingreso per cápita y otros indicadores) son también los países que destinan una mayor cantidad de recursos y porcentajes de su producto interno bruto hacia la educación. (OCDE, 2005).

El estudio referido en el párrafo anterior demuestra que estamos en una sociedad donde el recurso más importante será la educación, es la nuestra una sociedad que se conoce como basada en el conocimiento (Carrillo, 1999) y donde la expansión de ese conocimiento en un país, así como su creación y promoción se convierten en factores claves para que los países desarrollados mantengan una vanguardia económica, tecnológica y política con respecto a países en vías de desarrollo. Estos últimos para seguir la tendencia de los más desarrollados, deberían en los próximos años evidenciar su preocupación por integrarse a este tipo de economías del conocimiento a través de fomentar la formación educativa de calidad.

En concordancia con esta tendencia, Guevara y Gonzalez (2004), mencionan que la educación está marcada como el eje fundamental del desarrollo social, cultural, económico y político. Las autoras, en el documento citado, presentan los tres desafíos de la educación a nivel nacional: cobertura, equidad y calidad. Los problemas podrán ser resueltos, si bien con el compromiso de programas gubernamentales que aseguren el acceso a una educación de calidad y que sea adecuada a las necesidades de los habitantes, también con el fomento del desarrollo del principal actor de esta cruzada: el profesor.

La importancia del desarrollo profesional docente

El rol del profesor dentro de las instituciones educativas se ha ido descubriendo como más importante en los últimos 20 años (Dana y Pitts 1993;

Bryk et al, 1999). Este rol de capital humano que ha ido tomando importancia en los últimos años en las organizaciones ha ligado su desarrollo al de las organizaciones y por ello se ha incrementado la necesidad de contar con personal capacitado, actualizado y capaz de aplicar sus conocimientos a las necesidades estratégicas de la organización.

En una organización educativa, aparentemente el nivel de desarrollo de los alumnos depende en buena parte de las posibilidades del profesor de transmitir conocimientos en una forma eficiente y efectiva. Para que el profesor se pueda considerar que cuenta con las herramientas necesarias para enseñar en el salón de clases necesita aprender las mejores formas de hacer su trabajo y esto normalmente se da a través de diferentes esquemas de participación que van desde la capacitación formal que se le ofrece en la misma institución o bien, apoyos para que participe en programas de capacitación externos, hasta el aprendizaje que de manera informal puede realizar al pertenecer a una o varias comunidades de práctica (Wenger et al, 2002). La eficacia de los primeros es constantemente revisada (O'Donoghue y Brooker, 1996, Kuit et al, 2001) y es el propósito de esta investigación revisar las posibilidades de crecimiento de las últimas.

El profesor como profesionalista reflexivo

La literatura sobre el profesor y el desarrollo de su práctica docente muestra como una posible manera que tiene el profesor para aprender formas de mejorar su quehacer en el aula a través de reflexionar sobre la forma en que

la lleva a cabo. La reflexión profesional, promovida principalmente por Schön (1992:1998), establece que el proceso reflexivo permite al profesionalista pensar sobre la forma en que realiza sus actividades y con ello entender las causas de su éxito o fracaso para detectar formas de mejorar. El profesional de la educación que es capaz de pensar en la forma de hacer su trabajo (reflexionar) debería obtener mejores resultados en relación con el aprendizaje de sus alumnos, por el hecho de desarrollar habilidades para reflexionar anticipadamente y con ello lograr estar constantemente buscando mejores formas de realizar su trabajo y evaluando la efectividad de estas acciones (Loughran, 2002).

La reflexión que realiza un profesionalista al enfrentarse a una situación nueva o inesperada dentro de su práctica docente, ocurre a través de diferentes métodos(Kuit et al, 2001) tales como el método D.A.T.A (conocido así por las iniciales de sus etapas del proceso: describir, analizar, teorizar, actuar), el aprendizaje experiencial, el método de pensamiento crítico y la investigación-acción. Ya sea a través de estos o alguna otra forma en que se pueda llevar a efecto el proceso reflexivo, la importancia de realizarlo es crucial para el desarrollo de la profesión (Schön 1998) y que con ello no se pierda la capacidad de analizar las situaciones presentadas por considerar erróneamente que las mismas son rutinarias y que no podemos aprender de ellas por el simple hecho de dominar la técnica de enseñanza.

El profesional que vive un proceso reflexivo lleva a cabo una reinención constante de su práctica docente, al cuestionarse día con día el porqué ha

obtenido determinados resultados al actuar de determinada manera y responder en esa forma (Cornford, 2002). Al desarrollar la capacidad de esta reflexión, el docente adquiere a su vez la mejora continua, siguiendo el proceso reflexivo propuesto por Schön (1992) y resumido en los siguientes pasos:

- a. Enfrentamiento con una situación nueva.
- b. Aplicación de una respuesta rutinaria, con resultados sorprendidos.
- c. Sorpresa que genera reflexión por parte del docente.
- d. Reflexión como acción crítica para conocer las causas de la respuesta.

La práctica reflexiva tiene una dimensión en el sentido del qué se lleva a cabo y otra en relación a las condiciones éticas y filosóficas del porqué se lleva a cabo de esta manera (Elliott 2000). Ambas son relevantes en el desarrollo del proceso reflexivo dado que el trabajo del docente se lleva a cabo formando personas en un sentido profesional-técnico, pero también en la formación como individuos inmersos en la sociedad.

En la literatura del profesional reflexivo, los autores documentan algunos de los beneficios que trae consigo la práctica reflexiva (en particular, la práctica reflexiva que realiza el docente), tales como los que a continuación se mencionan:

- a. Mejorar el entendimiento propio del docente en relación al desempeño que la directiva institucional espera de este en el salón de clase durante su práctica.
- b. Detección de áreas de oportunidad para lograr incrementar la satisfacción con respecto al trabajo desempeñado.

- c. Emitir juicios críticos con respecto al contexto en que se desarrolla la práctica docente dentro de la institución en que participa a fin de poder evaluar su propia actuación y, con ello, poder buscar formas de mejorar la forma en que esta se lleva a cabo.

Ante las ventajas presentadas con respecto de lo que conlleva el realizar la práctica reflexiva, se esperaría entonces que esta fuese entonces una condición inherente al desarrollo profesional. Sin embargo, la práctica reflexiva en los docentes no puede afirmarse que se presente como una actividad tan común como aparentemente debería ser dada sus ventajas, y esto ocurre debido a que no hay evidencia escrita suficiente para afirmar que se trata de una actividad masificada entre los profesionales de la enseñanza. También, es necesario considerar que a juicio de algunos autores (ver Cornford, 2002), falta evidencia que la reflexión sea forma suficiente de lograr el éxito en la práctica profesional docente.

Las comunidades profesionales docentes

Una posible causa para afirmar que la reflexión individual no es suficiente para lograr el éxito docente tiene que ver con el hecho de que la profesión es a su vez individualista (Westheimer, 1999) en lo que ocurre en el aula, pero colectiva por el proceso conjunto que requiere ocurrir para formar integralmente a un estudiante. Así, el desarrollo del docente no estaría completo sin la capacidad que debe desarrollar de compartir y recibir aprendizaje con sus colegas.

A fin de subsanar esta deficiencia de integración entre docentes, las comunidades profesionales toman relevancia como posible solución para lograr la interacción entre docentes. Estas comunidades han sido fomentadas por los administradores en el formato de academias de profesores agrupados en torno a un área de conocimiento, o grupos profesionales dirigidos a resolver un problema escolar (primordialmente relacionado a l currículo de estudios), que si bien son vistas como soluciones aparentemente parciales son también criticadas por no considerar los perfiles del maestro (Lieberman, 2000).

El profesor, a diferencia de lo que ocurre cuando gusta de trabajar de manera individual en su salón de clase, gusta de participar en grupos donde encuentra respuestas o apoyos que no podría encontrar de forma aislada. Esta aceptación a trabajar de manera colegiada se da por considerar esto como una actividad enriquecedora y motivacional (Loughran, 2002; Lieberman, 2000; Little, 2003), aún cuando esto representa el trabajar bajo condiciones organizacionales estrictamente definidas por los mismos administradores que las promueven. Las condiciones administrativas (tales como el contrato del profesor o el sistema de evaluación de desempeño) suelen no solamente fomentar la participación del profesor, sino exigirla, por lo que queda abierta la posibilidad que la motivación inicial del profesor para participar en estas comunidades formales sea generada más por temor a recibir penalizaciones institucionales por no hacerlo, que por un real interés en estar en ellas al no definir él mismo la forma, razones y tiempos de esta participación. La obligación del profesor a estar involucrado en grupos en los cuales no necesariamente quiere participar puede provocar entre otros

factores: ausentismo, falta de compromiso hacia las actividades de la comunidad y falta de participación activa en las reuniones que ocurran.

Debido a la gran cantidad de formatos en que se ha desarrollado el interés por hacer partícipe a los profesores de un trabajo grupal, en el siguiente capítulo de esta disertación se documenta el trabajo de diversos autores (Bryk et al, 1999; Scribner et al, 1999; Little, 2003) que marcan tanto las características básicas que deben tener las comunidades profesionales para ser llamadas así, como los tres objetivos principales que se deben lograr para considerar a una comunidad profesional como tal, y distinguirla de cualesquiera otro esquema de agrupación de docentes.

Para que una comunidad profesional pueda ser considerada como tal, diversos autores (Bryk et al, 1999 y Scribner et al, 1999) consideran que en estas debería existir la conciencia de lograr como objetivo básico de los participantes el lograr el aprendizaje de los estudiantes gracias a un diálogo reflexivo sobre la práctica profesional docente, así como el monitoreo que debe realizarse de la práctica de colega a colega, además de la realización de actividades colaborativas y una constante revisión de normas y valores a ser compartidos por los integrantes de la comunidad.

De igual manera, se documentan los objetivos primordiales que deben ser obtenidos del trabajo en comunidades profesionales (Little, 2003):

- a) Las comunidades profesionales deben promover el desarrollo individual de los profesores que participan de la comunidad.

- b) El grupo debe modificar la forma en que realiza su práctica docente, como resultado de su agrupamiento.
- c) El desarrollo hacia dentro del grupo de docentes, de un sentimiento de colectividad.

Para lograr que una comunidad profesional cuente con estas características y pueda lograr los objetivos aquí mencionados, se requiere del apoyo de las estructuras formales de la institución en la cual se buscan establecer. El factor principal que debe existir para conseguirlas (las comunidades), es un liderazgo del cuerpo directivo de la institución, que pueda facilitar su formación al proveer a los miembros de los recursos organizacionales necesarios (temporales, materiales y de infraestructura). Asimismo, este liderazgo debe proveer a los miembros de la comunidad de lineamientos estratégicos claros con respecto a las expectativas de desarrollo que deben ser cumplidos.

Así como la dirección de la institución debería facilitar la formación de estas comunidades profesionales, también se encuentran casos donde la misma dirección intencionalmente o no, no empata su capacidad de formarlas al interés de los propios docentes por hacerlo. Al ser consideradas como parte formal del esquema organizacional docente dentro de la misma institución, esta puede verse superada por el interés de los docentes, que buscan integrarse en comunidades profesionales no sólo con otros docentes, sino con directivos o subordinados de la misma institución, e inclusive con profesionales de otras, por lo que pudieran darse interinstitucionales. A estas

comunidades, que cuentan con características propias, se les conoce en la literatura sobre desarrollo profesional del docente, comunidades de práctica.

Las comunidades de práctica.

Comunidades de práctica es un término difundido por Etienne Wenger para definir a un grupo de personas, reunido informalmente, con un interés común por mejorar su práctica a través de compartir experiencias de su ámbito profesional (Wenger, 1998). Las comunidades de práctica surgen como alternativa para resolver los problemas localizados en las comunidades profesionales, tales como la posible falta de motivación de los participantes al ser obligados a pertenecer a estas últimas; la posible falta de flexibilidad en formato de participación debido a los lineamientos marcados por la institución, y otros.

Las comunidades de práctica cuentan con tres características que las hacen fácilmente reconocibles (Wenger, 1998; Wenger, McDermott, Snyder, 2002):

- a) Dominio. Las comunidades de práctica, al estar formadas por profesionales que conocen sobre una misma área profesional, pueden definir lo que es importante e interesante para la misma. De acuerdo a Brown y Duguid (1999) hacia dentro de la comunidad de práctica, el conocimiento del tema de interés es fácilmente reconocible y validado, pero hacia fuera de la comunidad, su transferencia es difícil dado la falta de entendimiento del contexto en que se trata un tema.

- b) Comunidad. La interrelación entre los miembros de una comunidad de práctica se convierte en una ecología social (Gupta y Govindarajan, 2000) que se puede comprender como un medio ambiente que permite administrar de manera eficiente y efectiva el conocimiento de la comunidad de profesionales reunidos. Aún cuando esta ecología no está libre de diferencias (Shay, 2004), si logra acuerdos plurales que serán compartidos por sus miembros en un ambiente de interacción social adecuado.
- c) Práctica. La práctica que ocurre en una comunidad está compuesta por los símbolos, lenguaje, herramientas e información que son compartidos hacia el interior de la misma. A diferencia del dominio que enmarca los tópicos a tratar en la comunidad, la práctica se define por las actividades que se comparten en ese dominio. Es la sensación y a su vez el deseo de llegar a perfeccionar esa práctica, lo que lleva a los participantes de la comunidad a mantener el interés por participar (Wenger, 1998).

Aceptando que el conocimiento no puede ser atribuido a una persona, sino que es mantenido por una colectividad (Brown y Duguid, 1999), se requiere entonces reconocer que ese conocimiento se genera, comparte y difunde no necesariamente sólo dentro de una organización, sino más específicamente entre un grupo de profesionales interesados en adquirirlo, entenderlo, perfeccionarlo y aprovecharlo para mejorar su práctica. Este es el principio de una comunidad de práctica. Las comunidades de práctica permiten a los integrantes de la comunidad comprender de manera compartida el sentido de su

actividad y esa misma comprensión podría lograr que se modificara la forma en que esta es llevada a cabo.

Problema de investigación

Aún cuando se presentan en esta disertación tres formas de buscar el mejorar el desempeño de la práctica profesional docente, no podemos asegurar en este momento que existe una evolución (de profesional reflexivo a comunidades profesionales a comunidades de práctica). Las tres alternativas presentadas contienen ventajas (y desventajas) con respecto a la manera en que un docente puede lograr mejorar su práctica, y es probable el que las comunidades de práctica puedan generar un desarrollo profesional del docente dadas las ventajas que generan estas.

El propósito de esta investigación es hacer un análisis de la forma en que puede crearse una comunidad de práctica de forma intencionada dentro de una institución que tiene estructuras organizacionales definidas, de modo que puedan aprovecharse las ventajas de los tres enfoques aquí presentados, pero sin las desventajas que estos manifiestan. En términos gráficos, la figura 1 muestra el interés de esta disertación por encontrar las características organizacionales necesarias para llegar a la intersección de los tres enfoques estudiados, y que daría como resultado un conjunto de profesionales reflexivos, reunidos en una comunidad de práctica fomentada por una institución.

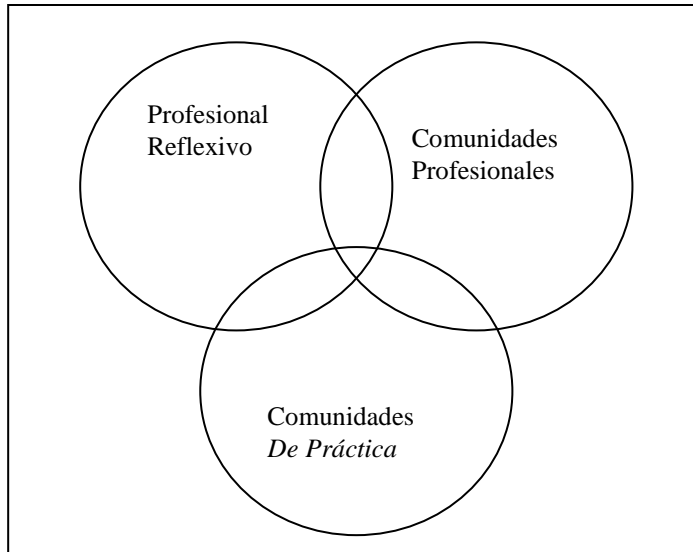


Figura 1. Interacción de los 3 enfoques para el desarrollo docente.

De esta manera, la pregunta de investigación se establece como ¿Qué condiciones organizacionales se requieren para fomentar las comunidades de práctica hacia el interior de una institución privada de educación superior?

La relevancia de esta investigación radica en entender y definir cuáles son las condiciones que deben existir por parte de la organización y que son necesarias para que una institución pueda fomentar la creación de comunidades de práctica. Su contribución radica en que presentaría la posibilidad de lograr de manera intencional contar con las condiciones necesarias para formar comunidades de práctica hacia el interior de una institución educativa como la forma principal de desarrollo docente.

El centro del estudio se basa en una institución privada de educación superior, dadas las condiciones que se mantienen en la organización misma tales como eficiencia administrativa, indicadores de desempeño y esquemas de

contratación. En un primer acercamiento, Ante el reto que se tiene de mejorar en todos los aspectos, es necesario buscar maneras alternativas en que el profesor pueda lograr pertenecer a estas comunidades que aparentemente benefician la sensación de satisfacción en su trabajo y con ello su desempeño.

En el capítulo 2, se revisa a profundidad la literatura sobre las tres teorías seleccionadas en relación con el desarrollo profesional del docente. En una primera instancia, se aborda el enfoque del profesional reflexivo, a partir de Schön y enfocándose hacia el profesional docente. En una segunda aproximación, se analiza ahora la literatura existente al respecto de la formación de grupos profesionales, en particular comunidades profesionales para conocer sus características, sus objetivos y los requisitos para que estas puedan ser denominadas como tales y conocer las ventajas que presentan al existir dentro de una institución educativa. Por último, en el mismo capítulo se revisa la literatura existente sobre el desarrollo profesional a partir de conocer y comprender las comunidades de práctica. Aunque la mayor parte de la literatura se enfoca al trabajo de Wenger, se revisan autores que a partir de sus publicaciones han intentado aproximarse a definir con mayor precisión el término, sus ventajas y limitantes.

El capítulo 3 presenta el diseño de la investigación. La metodología utilizada es de tipo cualitativo, a través de la investigación-acción. Muestra el diseño, establecimiento realizado en una institución privada de educación superior de un grupo de profesores de la misma, involucrados en la búsqueda de encontrar a través de iteraciones propias a la metodología, las características

organizacionales que fomentan de manera importante la formación de comunidades de práctica. Bajo los principios metodológicos propios de la investigación-acción, se define un diagnóstico inicial de la situación en la institución seleccionada.

En ese mismo sentido, se muestra el diseño de la investigación, detallando los pasos que se siguieron en el trabajo de desarrollo de la práctica que se llevó a cabo, desde la convocatoria para los profesores y su integración, hasta la disolución del grupo cuando se terminó el trabajo de investigación con ellos.

El capítulo 4 muestra los principales resultados obtenidos gracias al desarrollo de la disertación. Las conclusiones a las que se arriban se detallan en el capítulo, mostrando evidencia suficiente para sustentarlas con base en el trabajo del grupo de estudio, la observación y la generación de documentos y resultados obtenidos en la actuación del salón de clase. El capítulo presenta las tres conclusiones que se han definido para este resultado en el cual se observa una aportación importante hacia el desarrollo de comunidades de práctica en el ámbito profesional docente.

Por último, en el capítulo cinco se establecen las conclusiones, recomendaciones y observaciones al trabajo realizado. Las recomendaciones van en el sentido de lo que se puede trabajar con base en los resultados presentados en el capítulo 4, así como las limitantes y restricciones que se fueron encontrando a la larga del estudio de la disertación como base para futuras investigaciones que vayan a realizarse en este campo.

Capítulo 2. Revisión De La Literatura.

La preocupación por el nivel de la calidad educativa de lo que se lleva a cabo dentro de las aulas no es nuevo; desde hace cientos de años han existido teóricos y filósofos preocupados por mejorar la forma en que los jóvenes aprenden. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido atacado con diversos enfoques que van desde el análisis de las políticas nacionales educativas, hasta los estilos de aprendizaje individuales del estudiante, pasando por el análisis de las instituciones educativas responsables del proceso.

El proceso enseñanza-aprendizaje que ocurre en un aula tiene dos actores principales: el estudiante y el profesor. El primero visto anteriormente como el ser pasivo receptor del conocimiento y recientemente un generador activo de su propio aprendizaje; el segundo, visto como un transmisor del conocimiento a través de las habilidades y capacidades aprendidas (pero también muchas veces consideradas innatas) sobre cómo lograr una mayor efectividad en su actividad.

Sin embargo, el concepto del profesor y su actividad docente no ha evolucionado igual que lo ha hecho el concepto de estudiante. Para el profesor se han desarrollado cursos y materiales que facilitan el aprendizaje de técnicas de enseñanza que no pasan de ser herramientas para ser aplicadas en el salón de clase sin considerar en muchas ocasiones un concepto más amplio de labor docente tal y como es el medio ambiente en el que se desarrolla, las características e intereses propios del profesor y sobre todo, su relación con colegas y con la propia institución en la cual labora. No es sino hasta años

recientes que se consideran estas variables de manera importante en investigaciones sobre el desempeño del profesor.

Reconocer que las condiciones institucionales facilitan o impiden la labor del profesor al permitir o restringir su desarrollo propio (profesional y personal) es un logro importante de las investigaciones de los últimos 20 años. Asimismo, otro de los grandes avances es el reconocer la labor docente como una profesión colegiada, que aún cuando se lleva al cabo de manera individual en el salón de clases, depende en mucho de las condiciones en que se encuentre el conjunto de profesores responsable en cada período escolar del aprendizaje de un grupo de estudiantes.

Este capítulo analiza la literatura sobre el desarrollo profesional del profesor, siguiendo una cronología que inicia con literatura sobre el profesional reflexivo, teniendo en Schön (1992; 1998) su principal representante de esta línea de investigación referente a la manera en que el profesor piensa sobre su actuación. A esta primera línea le sigue análisis de la literatura sobre comunidades profesionales donde destacan autores como Kuit (et al), McLaughlin y Talbert, Lieberman y Miller, entre otros, al conjuntar una línea de investigación sobre los grupos formados por profesores en búsqueda común de la forma de mejorar su práctica docente y, finalmente, se analiza una tercera línea de investigación que recarga su peso en el concepto de lo que se conoce como comunidades de práctica y con ellas su principal exponente Etienne Wenger.

El Profesional Reflexivo

Un profesional es aquel que cuenta con las habilidades y técnicas necesarias para desarrollar determinadas tareas. Así podemos encontrar como ejemplo de profesional al de la construcción como aquella persona con las habilidades requeridas para desarrollar la elaboración de un proyecto habitacional, o bien, el profesional de la comunicación visto como alguien con las habilidades necesarias para comunicarse a través de medios electrónicos, impresos o de forma personal y existen como ellos miles de profesiones que cuentan con personas capacitadas para ejercerlas. En esta primera línea de investigación se pone énfasis de manera particular sobre el profesional dedicado a la educación, entendiéndolo como aquella persona con las habilidades y herramientas necesarias para laborar de forma parcial o total en una institución educativa y el cual tiene dentro de sus actividades la responsabilidad de impartir clases a estudiantes.

A fin de diferenciar el término presentado y desarrollado por Schön (1998) de “profesional reflexivo”, se identificará a quien actúa como el profesional que tradicionalmente se conoce como “profesional técnico” y al modelo de profesional que reflexiona como “profesional reflexivo”. La diferencia entre ellos se enmarca en que el primero actúa de acuerdo al aprendizaje de ciertas habilidades, herramientas y conceptos que ha obtenido a través de un proceso formal de enseñanza y se comporta en el ámbito de su profesión respondiendo a las situaciones que se le presentan de acuerdo a los patrones de aprendizaje que ha obtenido; así, se puede entender que el profesional técnico de una

actividad se convierte en un experto para el manejo de las herramientas teórico-prácticas para aquella profesión para la que ha sido entrenado y actúa siempre bajo ese marco de referencia, sin importar el contexto de la situación particular a la que se enfrenta. Por su parte el profesional reflexivo es aquel que ha adquirido las capacidades y habilidades necesarias para serlo, ya que logra “reflexionar de manera anticipada, retrospectiva y contemporánea” (Loughran, 2002, p.35) sobre las situaciones propias de sus prácticas.

El proceso de la práctica reflexiva no es nuevo, desde la época de los grandes filósofos griegos surge con Platón (el mundo de las ideas), Sócrates (“el que no sabe que sabe”) y Descartes (“pienso, luego existo”). Sin embargo, sin lugar a dudas es Schön (1992; 1998) a quien se puede identificar como el detonador de la filosofía moderna de la práctica reflexiva, y es él quien reconoce cuatro momentos en un proceso de reflexión en la acción:

-El enfrentamiento con la situación que requiere el generar respuestas espontáneas y rutinarias. La respuesta que se da revela un conocimiento que se describe en forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir tareas apropiadas a la situación.

-La aplicación de una respuesta rutinaria a un fenómeno o situación nuevos produce un elemento “sorpresa”, como resultado inesperado que no corresponde necesariamente a la categoría de conocimiento previo. Esta sorpresa llama la atención de quien intenta resolver la situación.

-La sorpresa lleva entonces a una reflexión dentro de una acción-presente. La reflexión nos lleva a pensar sobre la situación que enfrentamos y sobre la reflexión misma.

-La reflexión en la acción es crítica en el sentido que nos urge a pensar sobre la manera en que pensamos acerca de la respuesta que propusimos a la situación dada con lo cual se proponen nuevas estrategias y acciones para atacar a la situación.

Kuit et al (2001) resumen varios métodos que pueden utilizarse para fomentar la reflexión tanto en el ámbito docente como en otros. Si bien no es el objetivo de este trabajo analizarlos a detalle, si es importante el señalarlos como métodos que se pueden emplear o adaptar para orientar la práctica reflexiva:

- a. El método DATA, llamado así como acrónimo de las etapas (en idioma inglés): describir, analizar, teorizar, actuar.
- b. El método del pensamiento crítico. Donde se detecta un evento detonante y a partir de ahí se reconoce la naturaleza del problema para definirlo. Se exploran alternativas de manejo de la situación y se toman en cuenta los aprendizajes obtenidos de esta experiencia.
- c. El método de aprendizaje por experiencias. Basado en el ciclo de aprendizaje de Kolb (en Kuit et al, 2001) al que se puede acceder en cualquier momento. Se detecta un evento para reflexionar sobre él y se lleva un registro de la experiencia, la cual se analiza en términos de qué ocurrió, y porqué. Un significado se logrará abstraer de la experiencia y este puede convertirse en una teoría.

- d. El método de investigación-acción. A través del estudio de una situación social que puede mejorar la calidad de la acción en que se lleva a cabo. El modelo de investigación acción se lleva a cabo a través de la aplicación repetida del ciclo: planear, actuar, observar y reflexionar.
- e. El método del incidente crítico. Se plantea un incidente como crítico y el mismo se describe a otros para preguntar “¿porqué este incidente es crítico?”. El proceso reiterativo con las respuestas a dicha pregunta se consiga acercar la práctica a la realidad.
- f. El método de mapas conceptuales. A través de representaciones visuales de relaciones significativas entre conceptos descritos en modos de proposiciones.
- g. El método de contar historias. A través de construir narrativas que puedan demostrar la situación que haya ocurrido, su porqué y lo que era esperado que sucediera. Se considera que la escritura de la historia obliga a reflexionar y darle sentido a la experiencia.

El desarrollo de las habilidades es crucial para el desarrollo efectivo de la práctica reflexiva. Schön (1998) refiere como práctica profesional aquella en que se incluye el elemento de repetición como básico para adquirir el don o habilidad y esta ocurre en una serie de situaciones diferentes entre sí. Al enfrentar estas situaciones diferentes el profesional desarrolla “un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra” (Schön, 1998). Un profesional técnico que se enfrente a una gran variedad de casos irá por un lado, perdiendo la capacidad de asombro ante situaciones

nuevas y por el otro ganará experiencia sobre el tipo de situaciones con las cuales comúnmente trabaja logrando así su especialización.

El proceso de adquisición de experiencias y solución de casos a través del conocimiento técnico, sin reflexionar sobre el cómo o porqué resolverlas va limitando la habilidad de ver a través de un cristal holístico todas las variables del entorno que pudiesen apoyarlo a emitir un diagnóstico efectivo de la situación presentada, llevándolo a pensar únicamente dentro del marco profesional en que ha sido formado.

Por su parte el profesional reflexivo va más allá de la aplicación del conocimiento teórico-práctico y de manera tácita y espontánea, sin necesidad de detenerse a analizarlo demasiado y al mismo tiempo involucrando la capacidad de pensar y reflexionar sobre formas nuevas de percibir, pensar y actuar en situaciones específicas y distintas (Cornford, 2002). En ocasiones, los profesionales técnicos son únicamente estimulados a reflexionar sobre su actuación a través de estímulos externos (Kuit et al 2001), tales como evaluaciones administrativas sobre su trabajo. Sin embargo, el profesional reflexivo comprende su actuar a través de pensar acerca del mismo como una habilidad y capacidad que ha desarrollado para mejorar su práctica continuamente. Esta capacidad de responder a situaciones diferentes a través de la aparente improvisación es lo que Schön (1992) ha llamado la reflexión-acción.

La reflexión práctica se entiende como el hecho de aprender haciendo, y el rol del experto debe ser aquel de quien cuestiona las actividades aparentemente

sin fundamento en la forma o razón de ser realizadas para forzar a que exista esa reflexión sobre la acción que se está llevando a cabo.

De acuerdo a Elliott (2000), lo que hace de la enseñanza una práctica educativa surge no únicamente de los resultados de la evaluación de la misma, sino del proceso mismo, siendo un “proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos del aprendizaje del alumno” (Elliott, 2000, pp. 68).

Afirma también Elliott (2000) que esta reflexión práctica debe tener no solamente un sentido técnico con relación a lo que se hace, sino además debe procurar la elección de un curso de acción de acuerdo a los valores éticos y filosóficos de quien reflexiona sobre las acciones resultantes de su quehacer. Este punto de vista es relevante debido a que la actuación del docente en su área de influencia deberá ser reflexionado por él mismo desde un punto de vista de eficiencia (obtener resultados con respecto a su actuar) y ética (obtener resultados a través de las acciones correctas), cuestión básica ya que la labor docente trata de preparar estudiantes para una formación profesional a lo largo de su vida.

Así, el rol del profesor se cumple al cuestionarse su ambiente laboral: cuestionar en el salón de clase las preguntas, las propuestas, las afirmaciones y la forma en que estas se presentan por parte del estudiante hacia él y con sus compañeros; cuestionar las políticas administrativas que influyen en la forma de evaluar la obtención del aprendizaje, cuestionar las políticas gubernamentales que influyen los planes de estudio y, por supuesto, sembrar en sus alumnos,

colegas, superiores y subordinados el interés por desarrollarse con un enfoque de profesionales reflexivos, procurando que se de una dimensión ética a la reflexión de su práctica. El rol que juega el docente en la formación del estudiante actual traspasa las fronteras de una educación formal universitaria para convertirse en la búsqueda de generar conductas profesionales reflexivas.

El profesional reflexivo rompe con el estereotipo del profesional técnico que todo lo sabe sobre su actividad al darse el permiso de experimentar con su quehacer profesional: reconoce que en la incertidumbre puede encontrar aprendizaje, busca conexión entre sus conocimientos, sus pensamientos y sus sentimientos para descubrir a partir de ellos nuevos conocimientos que le llevan a encontrar soluciones diferentes a las tradicionales o bien, a encontrar justificación a actuar de la manera acostumbrada sobre determinada práctica que daba por sentada. En el ámbito docente, el profesor cambia de estudiantes semestre a semestre y por ello, su forma de impartir una clase debe modificarse constantemente para atender las necesidades particulares de los grupos que le son asignados para impartirles clase.

Aún cuando se pudiera pensar que este proceso de reflexión se da de manera natural en los seres humanos, existe amplia evidencia que el involucrarse en este proceso no siempre resulta en mejoras al conocimiento y por ello es necesario que se haga de la reflexión un continuo de aprendizaje (Cornford, 2002), idea que es compartida por otros autores. Kuit et al (2001, pp. 131) sostienen que:

El cuestionar porqué hacemos algo, en lugar del cómo, y más importante, aprender por este proceso. Esto puede ser visto como un

proceso continuo y reiterativo, que se pudiese visualizar como una espiral infinita, con cada vuelta representando un ciclo de reflexión.

El valor de la reflexión es evidente, según menciona Loughran (2002, pp. 42) “la reflexión es una práctica clave que desde hace mucho tiempo ha sido reconocida como un proceso cognitivo valioso e importante, que continuamente resurge al conceptualizar el ambiente en que se da una práctica.” También señala la necesidad de hacer un proceso de metareflexión (reflexión acerca de la propia reflexión) ya que es así como se puede valorar el aprendizaje resultante de dicho ejercicio.

Los logros tangibles de la práctica reflexiva deben ser adecuadamente documentados (Cornford, 2002) a fin de que exista evidencia sobre los mismos que sirva como base al menos para investigaciones posteriores. Esta solicitud de comprobar la eficacia de la práctica reflexiva surge debido a que para algunos, este tipo de actividad consiste simplemente en detenerse a pensar sobre una situación práctica (también llamada problema), pero en realidad el proceso reflexivo debe llevar consigo un objetivo específico de generar aprendizaje para quien realiza dicha reflexión. Cornford (2002) cita varios estudios (Chandler et al 1991, Wubbels & Korthagen 1990, Gore & Zeichner 1991) donde pone en duda la importancia de la reflexión por si sola para el éxito en la práctica docente.

De acuerdo a la literatura revisada, el proceso de reflexión se lleva a cabo de manera más o menos frecuente en el quehacer del profesional de la docencia, pero solamente en ambientes donde es requerido por las estructuras

formales a compartir dicha reflexión es que hay un registro de las ventajas de este proceso. Es factible afirmar entonces que a pesar de las aparentes bondades de la incorporación del proceso reflexivo en la actividad profesional, existe poca evidencia escrita de los beneficios obtenidos. (Cornford, 2002)

Para entender la naturaleza de la reflexión, es necesario que ésta contemple la búsqueda del entendimiento del fenómeno sobre el que se realiza la reflexión, además del entorno que lo rodea. Esta idea es por supuesto válida también en el ámbito docente, en el que es necesario comprender que la reflexión sobre el quehacer puede llevar hacia la obtención de mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes si se reflexiona en el marco de la búsqueda de razones de éxito o fracaso sobre la actividad. Si bien hasta el momento no existen resultados contundentes con respecto al éxito de la propuesta de que la práctica reflexiva en la docencia mejore el desempeño de los estudiantes, resulta lógico que el que el profesor al reflexionar obtenga uno de varios beneficios mencionados por Loughran (Loughran, 2002) y que se pueden resumir a continuación:

- a. Puede mejorar el entendimiento propio con respecto de su desempeño en el salón de clase y con ello buscar las herramientas docentes necesarias para adaptarse a la diversidad de estilos de aprendizaje de sus estudiantes con el fin de sacarlos adelante en el aprendizaje de su materia.
- b. Puede llevar al docente a la detección de áreas de oportunidad sobre las cuales necesita trabajar para incrementar su nivel de satisfacción con respecto a la manera en que realiza su trabajo.

- c. Puede llevar al profesor a analizar y emitir un juicio crítico con respecto a las condiciones ambientales en que se enmarca su actividad para tener la posibilidad de recomendar a las autoridades las formas en que se realizaría un mejor proceso educativo.

Las investigaciones sobre los profesionales reflexivos en el ámbito docente enfatizan que el desarrollar habilidades para impartir clases a través del cuestionamiento constante sobre la manera y ambiente en que se imparten éstas debería mejorar el desempeño del estudiante, como resultado de un mejor entendimiento por parte del profesor sobre su propio desempeño (Kuit et al 2001). Sin embargo no existe en la literatura revisada evidencia suficiente sobre el beneficio de la reflexión con respecto a los beneficios planteados ya sea en conjunto, o de manera independiente.

Es importante recalcar que aún cuando se logre el proceso reflexivo, uno de los problemas inherentes a los procesos en todos los seres humanos es la capacidad de olvidar. Para hacer que el aprendizaje que ha pasado el proceso de reflexión perdure en quien lo realizó es necesario contar con las herramientas necesarias para hacer que estas experiencias sean retenidas a través de prácticas guiadas como la reflexión-acción (Loughran, 2002, Cornford 2002).

La reflexión-acción lleva al sujeto a experimentar lo reflexionado a fin de comprobar el proceso de pensamiento que propone una nueva solución a un fenómeno. El resultado de esta acción experimental será un resultado esperado o bien, una nueva sorpresa que nos llevará a un nuevo proceso de reflexión. Por ello, es importante recalcar que el proceso de reflexión debe llevar un significado

(entender lo que pasa) y un propósito (aprender de lo que se hace y se piensa sobre lo que se hace) para que las experiencias resultantes se incorporen continuamente en el quehacer de la práctica y se evite con ello caer en simplificar hacia procesos rutinarios (Loughran, 2002).

Si un profesional reflexivo es aquel que compara su práctica contra su propia experiencia y conocimiento de teorías y predice lo que ocurrirá, entonces invariablemente estas comparaciones destacan diferencias entre la teoría y la práctica, y el proceso reflexivo reajusta la teoría aprendida hasta que de manera precisa describa la práctica (Kuit et al, 2001). La práctica reflexiva en el caso de los docentes tiene más que ver con el proceso de enseñanza sobre la docencia que con la simple evaluación de esta.

Es importante denotar que el proceso de reflexión en la acción que hace un profesional se lleva a cabo de manera individual, y normalmente bajo un enfoque constructivista. A través de éste, el profesional docente reflexivo construye su nuevo conocimiento a partir de la unión por medio de la reflexión entre el conocimiento previo de su trabajo con situaciones nuevas para así formarse como un mejor profesor, lo cual será evidente cuando el desempeño de los alumnos en el salón de clase sea superior al que se tenía antes de que se desarrollara el proceso reflexivo en el docente, con la consecuencia sobre su forma de actuar en el salón.

Las Comunidades Profesionales

El ser humano es un ser social. Bajo esta premisa se debe entender que las personas tenderán a reunirse, y buscarán hacerlo con aquellos con quienes sientan afinidad. Esta afinidad puede ser racial, política, social, cultural, religiosa e inclusive laboral. A los grupos que comparten una afinidad laboral se les considera una comunidad profesional. Se define formalmente como una comunidad profesional aquellos grupos de colaboradores en donde la interacción entre ellos es frecuente y cuyas acciones son gobernadas por normas compartidas enfocadas en la propia práctica y su mejoramiento. Existe una corresponsabilidad por el desarrollo de su propia práctica. Al trabajar de manera colaborativa, los individuos pueden avanzar hacia detectar problemas y aprender sobre los procesos que de manera independiente sería imposible (Kuit et al, 2001).

De acuerdo a Parrilla y Daniels (1998), los centros educativos tradicionalmente no facilitan la creación de estructuras que permitan una estrecha colaboración entre todos sus profesores. Llevando más allá la afirmación de estos investigadores, es evidente que en buena parte de las universidades existe una fuerte división entre grupos no sólo docentes, sino administrativos y directivos. En algunos casos, se forman academias (situación que ocurre en otros niveles educativos, no sólo superior) debido a que se encuentra una división tanto formal como implícita de acuerdo a las áreas de interés en que se subdivide el grupo “profesores” (así, surgen subdivisiones

departamentales tales como “matemáticas”, “ciencias”, “ciencias sociales”, “económicas”).

Las divisiones fomentadas también de manera informal por los mismos profesores limitan la colaboración y con ello la poca interacción para el intercambio de experiencias entre distintos departamentos. Incluso puede generar la creencia de no tener apoyo de colegas o el respaldo de los responsables de la institución ante un problema que se presente. Reafirmando la problemática de este individualismo en la profesión docente, Westheimer (1999) asegura que las comunidades profesionales son observadas como una promesa de solución ante una profesión tradicionalmente aislada, concepto también aceptado por Hargreaves(2003), si bien este autor lo pretende justificar al verlo como una de las posibles culturas del profesor, inclusive como posible parte del perfil de quien desarrolla la profesión docente al estar vinculada con su interés por compartir tiempo más con estudiantes, que con colegas (Hargreaves, 2003). Este aislamiento no solamente no fomenta, sino que obstaculiza la interacción de profesionales que de otra forma podrían compartir de manera reflexiva o no, su sentir sobre la actividad de formar profesionales a fin de mejorarla.

Para lograr el desarrollo de una comunidad profesional en un centro educativo, se requiere del apoyo de los directivos de estos centros. Aún cuando en algunas ocasiones se tiene un apoyo bien dirigido hacia la creación de estas comunidades, en otras los administradores escolares tienden a la búsqueda de generar soluciones del tipo “unitalla” para apoyar a los profesores en resolver los problemas que se le presentan en el salón de clase (Lieberman, 2000). Aún

cuando esto resulta interesante desde el punto de vista de la eficiencia administrativa al ahorrar costos de capacitación y operación, en realidad no considera ni el contexto, ni las condiciones propias y cambiantes de cada situación con lo cual el efecto positivo del apoyo se ve contrarrestado por las desventajas que genera esta política.

De acuerdo a Crow y Pounder (2000) existen tres condiciones organizacionales que se cumplen al contar con grupos efectivos de docentes dentro de las instituciones educativas; estas condiciones no sólo aplican para las comunidades profesionales, sino que son comunes a cualquier tipo de agrupamiento que exista en estos centros educativos:

- a) Recompensas al buen desempeño grupal (en lugar de al desempeño individual). De acuerdo a Pounder (citado en Crow y Pounder, 2000), existen pocas menciones en la literatura referentes a la existencia de un sistema de reconocimiento diseñado para empatar la naturaleza de los logros grupales y más bien se enfocan a los logros individuales.
- b) Capacitación relevante y asesoría. Aún cuando las instituciones educativas normalmente cuentan con un programa claro e importante de capacitación en cuestiones instruccionales para el docente, se tiene poco desarrollo de programas en relación a habilidades de comunicación interpersonal, toma de decisiones grupales, estrategias para reuniones efectivas, seguimiento de proyectos, etc. Además de asesoría sobre situaciones difíciles con respecto a políticas institucionales y proyectos a nivel directivo para no caer

en suposiciones que vayan en contraposición de la realidad de la organización.

- c) Claridad en requerimientos y restricciones. Los grupos de profesores necesitan conocer su área de influencia con respecto a las decisiones que pueden ser tomadas, además de lo que los grupos directivos esperen de este grupo y las condiciones que deben cumplirse antes de que se reúnan.

Los investigadores McLaughlin y Talbert (citados en Lieberman, 2000) encontraron que los profesores que tomaron riesgos, y continuamente estaban reinventando su forma de trabajar con los estudiantes, al mismo tiempo desarrollaban con sus colegas comunidades profesionales. Estos profesores reunidos en comunidades repensaban lo que podían hacer para motivar a sus estudiantes de nivel medio y se brindaban apoyo mutuo a la vez que aprendían unos de otros a través de una conversación frecuente y sencilla.

Scribner (Scribner et al. 1999) escribe al respecto de la colaboración que para lograrla en formato de comunidades profesionales se requieren modificar las estructuras administrativas existentes. La modificación de las estructuras debe venir en forma de aprendizaje organizacional que cuestione constantemente las premisas básicas de la conducta que gobierna a la institución para evitar caer en errores sistemáticos: en otras palabras, se debe buscar que exista un proceso reflexivo constante a nivel institucional y no únicamente docente. El resultado de este proceso constante serán estrategias que involucren el adquirir conocimientos, así como los métodos más eficientes para el uso y disseminación efectivos de dichos conocimientos.

En algunos casos, los profesionistas son solicitados a compartir su experiencia práctica en pequeños grupos, y no es inusual que encuentren esta como una experiencia interesante y comprometedora (Loughran, 2002). Las comunidades profesionales brindan al profesor la sensación de una labor compartida al evitar su trabajo en solitario (Lieberman, 2000) y con ello mejora su motivación para realizar su trabajo (Little, 2003). Las comunidades van más allá de una simple conversación de pasillo entre colegas para llegar a involucrar al profesor en la reflexión constante sobre la forma de mejorar sus labores y las de sus colegas.

Sin embargo, la formalidad que se solicita para llevar a cabo estas reuniones por parte de los administradores puede ser tal, que al mantenerse la obligatoriedad de estas juntas, la motivación que los lleva a participar sea más generada por el temor a la represión de las autoridades de la institución que el deseo de la participación real y activa, lo que reflejará la falta de compromiso por parte de los integrantes y con ello se observarán obstáculos (reales o imaginarios) insalvables para evolucionar en grupo, por lo que no se convierten en una verdadera comunidad profesional.

Lieberman (2000) asegura que algunas comunidades profesionales surgen por la necesidad de compartir ideas, deseos, necesidades, mientras que otras surgen con el propósito de crear organismos más democráticos en la institución al facilitar a estas comunidades la toma de decisiones en situaciones controladas. De cualquier modo, las comunidades tienden a reunir a gente que tiene diferentes formas de adquirir, usar y transferir el aprendizaje, pero todos

con un foco similar sobre la importancia que para sus integrantes tiene el que realicen su trabajo de manera conjunta y es ahí que radica el valor de las mismas.

Para poder nombrar a un grupo de profesores como una comunidad profesional, Little (2003) identifica 3 objetivos primordiales que necesitan alcanzarse y que se presentan a continuación:

1. El desarrollo individual del participante como resultante básico del trabajo en comunidades. En la medida en que las personas que participan en esta comunidad obtengan beneficios individuales, estarán interesados en mantenerse en ella para lograr desarrollar también a los demás integrantes de su comunidad.
2. El cambio en la práctica es el logro obtenido del grupo con respecto a la forma en que llevan a cabo su actividad. Al denotarse la obtención de un cambio en la práctica, esta logrará desarrollarse de una manera diferente a lo que ocurría antes de que la comunidad la tomara en cuenta y, preferentemente, esta diferencia será enfocada a lograr mejores resultados en la práctica que los observados previamente. De acuerdo a Crow y Pounder (2000) es requisito indispensable que se obtenga un cambio en los métodos instruccionales (que es parte de la práctica) para que el trabajo del grupo docente se refleje en los resultados de los estudiantes.
3. La capacidad de desarrollo de la colectividad, como objetivo de las comunidades profesionales se obtiene a través de la interacción social de sus miembros, y es definida como el interés que tienen los miembros del

grupo por el bienestar de los demás participantes. Aunque bien no se ha especificado si la preocupación de unos integrantes hacia otros es relacionado con la práctica únicamente o con el desarrollo integral de los miembros de la comunidad, marcaríamos como colectividad el interés individual por el beneficio común.

Es prudente en este momento reflexionar acerca de la importancia de lograr los tres objetivos enunciados en toda comunidad profesional para evitar (a) frustración por falta de un desarrollo individual en alguno de los integrantes aún cuando se de el del grupo, (b) reuniones infructuosas que resulten en la percepción institucional de que la comunidad es una pérdida de tiempo al no surgir de ella propuestas generalizables de alteraciones a la práctica o bien, (c) rivalidades entre los miembros al buscar destacar por encima de los demás y con ello provocar una espiral de desarrollos aislados en la práctica por falta de colaboración.

Además de los objetivos, en las comunidades profesionales en la docencia algunos autores ((Bryk et al, 1999) identifican las siguientes características básicas:

- 1) Dialogo reflexivo sobre la práctica, en el cual los profesionales que forman parte de este grupo generan de manera formal o informal una discusión sobre la práctica que ejercen, intercambiando ideas y comparando información al respecto de la misma. La práctica que realizan los profesores no está limitada al trabajo que realizan en el salón de clases, sino que va más allá hacia una serie de interacciones que tienen de manera informal

con los estudiantes a través de las asesorías académicas y comentarios al respecto de aspectos personales con sus alumnos.

- 2) Observación conjunta de la práctica individual, a través de la cual los profesionistas llevan a cabo un monitoreo de las actividades de sus colegas para definir las prácticas exitosas en cada caso. Este monitoreo se puede llevar a cabo de manera formal y planeado a través de programas establecidos por la institución, o bien, de manera informal por la relación que vaya surgiendo entre compañeros. La observación se puede hacer por diálogo de casos reales, y en casos en que lo permitan las políticas educativas y los profesores involucrados, también por visitas al salón de clases.
- 3) Colaboración en trabajos y actividades. A fin de lograr una integración comunitaria, se definen proyectos y programas los cuales serán llevados a cabo por los miembros del grupo para compartir responsabilidades y tareas. La integración no está exenta de problemas y sin embargo, existe la disponibilidad para hacer equipos que permitan la mejora.
- 4) Enfoque hacia el aprendizaje de los estudiantes como meta primordial. El mejor reflejo del buen trabajo en un profesor es el que los alumnos logren demostrar su aprendizaje, por ello la comunidad buscará reforzar los buenos resultados de los estudiantes para todos los grupos impartidos por los miembros del equipo.
- 5) Compartir normas y valores. Esta es la característica más mencionada con respecto a lo que debe existir en una comunidad profesional y es aceptada,

sin necesariamente cuestionar que tipo de valores son los que se comparten (Westheimer, 1999) ya que son variables no solamente entre instituciones, sino inclusive entre comunidades profesionales dentro de una institución y quizás inclusive entre los mismos miembros de una comunidad al dar por hecho que todos deberían compartir la misma visión y no reflexionar sobre ella.

Estas cinco características son consideradas por Scribner et al (1999) para diferenciar a las comunidades profesionales de otros grupos formados por profesores como resultado de un estudio en donde destaca la dificultad para definir claramente un fenómeno tan complejo como dichas comunidades. Aún cuando los profesores logran compartir actividades que los involucran en lo que aparenta ser una comunidad profesional, las características enumeradas anteriormente no son evidentes por lo cual es necesario que se desarrollen herramientas para permitir que sean verificadas antes de considerar al grupo reunido como una comunidad profesional.

De acuerdo a las conclusiones del estudio mencionado, los principales factores organizacionales que influyen en la formación de comunidades profesionales son:

- a) Liderazgo del cuerpo directivo, con la capacidad para facilitar o impedir la formación de estas comunidades.
- b) Antecedentes organizacionales, que definen el tono en el cual se lleva a cabo la forma en que los proyectos son aceptados en el marco de una cultura organizacional. Han marcado el rumbo de los esfuerzos por

conformar comunidades profesionales y lo seguirán haciendo mientras no se modifique la estructura institucional.

- c) Prioridades organizacionales para la localización de todo tipo de recursos institucionales en apoyo de proyectos, entre ellos, la implementación de comunidades profesionales.
- d) Organización del trabajo docente, para permitir el tiempo y espacio para el cultivo de comunidades profesionales.

Otro hallazgo dentro del proceso de revisión de literatura es el estudio que presentan Parrilla y Daniels (1998) donde nombran a las comunidades profesionales docentes como Grupos de Apoyo entre Profesores (abreviados como GAEP), y les dan una forma específica. De acuerdo a los autores mencionados, los grupos están formados obligatoriamente por un profesor de apoyo y dos tutores. Los GAEP son creados como una estructura formal que muestra poca flexibilidad en las instituciones educativas a fin de apoyar a los profesores en el salón de clase e inclusive ante el medio ambiente de la institución, dando por hecho que con la creación de estas comunidades profesionales mejorará el rendimiento del grupo, lo cual no es necesariamente cierto aunque sí ayudarán a caminar todos con el mismo rumbo hacia una visión de grupo (Westheimer, 1999). Con esto, tenemos más evidencia que la estructura formal, obligatoria de formación de grupos entre profesionales no necesariamente apoya para que exista una mejoría en la labor docente dado que el reunir un grupo de profesionales no asegura que se comportará con las características de una comunidad profesional descritas en la literatura revisada.

La revisión de literatura sobre la línea de investigación en relación a las comunidades profesionales deja ver que las mismas son vistas como parte de la estructura formal de una organización (educativa). Surge entonces la limitante de considerar factible la formación de comunidades en un ámbito informal ya sea de manera interna en la organización, o bien, que sobrepase las fronteras de la misma para incluir profesionales que laboren en diversos centros educativos, incluso de diferentes niveles educativos. También puede darse el caso que no reporta la literatura revisada de que las comunidades profesionales puedan formarse de una manera no solamente horizontal (entre colegas) sino vertical (entre jefes y subordinados) por motivaciones de los individuos, y no por requerimiento institucional.

Comunidades de práctica

Las comunidades de práctica se definen de la manera más sencilla como un grupo informal de personas que tienen un interés común en compartir su conocimiento y habilidades que han obtenido para beneficio de la comunidad de la cual forman parte. Al hablar de comunidades de práctica, es necesario identificar a Etienne Wenger como el más conocido desarrollador de la teoría que hoy en día existe sobre ellas, y es difícil encontrar un investigador que no se base en él para presentar sus aportaciones al tema. Por tanto, Wenger ha servido también como aglutinante para la formación de una comunidad de práctica interesada en las comunidades de práctica.

Las comunidades de práctica tienen tres características propias a su estructura (Wenger, McDermott, Snyder, 2002; Wenger 1998): dominio, comunidad y práctica.

El dominio consiste en el área común que manejan los integrantes de la comunidad. Los participantes de una comunidad de práctica que conocen el dominio de la misma pueden discernir entre lo que será relevante compartir en ella y lo que no. El dominio de una comunidad de práctica le permite a esta reconocer sus áreas de interés.

Para comprender más claramente el significado del dominio en las comunidades de práctica, hay que analizar la reflexión que presentan Brown y Duguid (1999) al respecto de cómo la distribución del conocimiento en una organización refleja la división del trabajo bajo la teoría de Adam Smith de que es la especialización lograda con la división de las labores la que logra dinamismo y eficiencia en la realización de esa tarea y también la propuesta de tratar al conocimiento como un *commodity* (un bien fácilmente intercambiable). Sin embargo, hacia afuera de una comunidad de práctica, se dificulta ampliamente el transferirlo y hacerlo válido y útil para miembros externos a la comunidad que lo creó, lo cual explicaría el fenómeno de aislamiento que se da entre los docentes debido a que se dan por hecho las características y contexto de dicho conocimiento y no se trabaja en moldearlo para ser transferido. La razón de esta limitante radica en que es comprensible para los miembros de la comunidad y por tanto no se considera necesario sacarla de su dominio.

Hacia el interior de una comunidad de práctica, el conocimiento se utiliza constantemente en las prácticas propias de dicha comunidad con la característica de que los miembros de ella implícitamente comparten un sentido de lo que es la práctica y sus estándares para emitir juicios con respecto de esta. Sin este espíritu de cooperación existente hacia dentro de la comunidad, esta se desintegraría; sin embargo entre comunidades este cooperativismo es difícil de obtener, dado que existen diferentes estándares, códigos, símbolos, términos y juicios entre ellas. La división entre las comunidades tiende entonces a motivar la innovación interna a la comunidad, pero también aísla a dichas comunidades de cualquier intercambio con el exterior a través de conceptos propios a la literatura referente a comunidades de práctica y que no se tiene evidente en la literatura sobre comunidades profesionales: los traductores, los brokers o intermediarios y los objetos fronterizos.

Los traductores son definidos como aquellas personas que tienen la capacidad de enmarcar los intereses de una comunidad, en términos de la perspectiva de otra, para lo cual estos deben ser capaces de conocer suficiente sobre ambas comunidades para poder ser capaz de realizar esa “traducción” de términos, símbolos y normas propias a cada una de ellas. Son personas capaces de traspasar los dominios de una comunidad para dar a conocer sus características a otra.

Por su parte, el rol de los intermediarios (conocidos también como *brokers*) envuelve una participación directa, más allá de una mediación, trabajando sobre áreas de traslape que pueden existir y para los cuales son muy útiles quienes

tienen alguna relación con ambas comunidades. Los intermediarios se convierten en piezas clave para definir claramente el dominio de una comunidad en caso de que exista ambigüedad en la frontera con respecto de otra.

Los objetos fronterizos se reconocen como aquellos que coordinan ligas entre comunidades, para traerlos de manera intencionada o no, a una negociación. Los objetos fronterizos pueden ser físicos, tecnologías o inclusive técnicas que sean compartidos por ambas comunidades. A través de estos, es que una comunidad puede entender las actitudes de otras, encontrar similitudes y diferencias reales con ellas que permitan revisar si realmente son tan distintas entre sí.

La segunda de las características clave para identificar una comunidad de práctica es llamada comunidad; la comunidad es definida por autores como Little (2003) como la interrelación que se da gracias a la práctica común entre miembros de un grupo. Esta interrelación crea el sentimiento de pertenencia dentro del grupo y los autores Gupta y Govindarajan (2000) argumentan que es necesario llegar a convertir la interrelación en una ecología social (definida como el medio ambiente en que la gente interactúa dentro de un grupo) como requisito crucial para lograr una administración efectiva del conocimiento.

La ecología social logrará generar para la organización en que se de una ventaja competitiva por su capacidad para compartir el capital intelectual de sus individuos. Basándose en aspectos tanto individuales de sus miembros como en los apoyos organizacionales que se tengan para la formación de comunidades, esta comunidad logrará potenciar los beneficios de la comunidad de

profesionales que reúne. No obstante, dado que los miembros de una comunidad profesional docente está formada por profesionistas con diversos niveles de experiencia que pudieran percibir como suficientes para realizar una labor al menos aceptable, y debido a la naturaleza aislada ya mencionada de la misma práctica docente, es difícil lograr acuerdos que lleven al sentimiento de comunidad en el grupo.

Shay (2004) acepta la posibilidad de que dentro de la comunidad de práctica existan diferencias irreconciliables entre sus miembros, debido a que la misma realidad que provoca el pluralismo existente entre las comunidades académicas, provee a estas de encontrar una falta de consenso en cuanto a los temas que desarrolla. Moss y Shutz (en Shay, 2004) definen una distinción entre consenso y acuerdo al afirmar que el consenso asume que todas las partes involucradas han alcanzado un entendimiento y que todos interpretan de la misma manera cierto tema o termino, mientras que los mismos autores definen el acuerdo como el aceptar todas las partes una misma conclusión con respecto al tema o término debatido. El acuerdo será entonces la realidad práctica de que un juicio debe estar basado en la mejor evidencia que tenemos, pero no por eso es un consenso. Es importante el comentario que hace Shay(2004) respecto a la ventaja de identificar la decisión final tomada por la comunidad como un compromiso, ya que la vida de la comunidad trata de vivirse con compromisos aún ante la pluralidad.

El pluralismo que se presenta en las comunidades académicas es inevitable, y debe ser bienvenido (Shay 2004), aún y cuando presente pocos

acuerdos en la forma de evaluar actividades complejas entre dos comunidades aparentemente opuestas, las comunidades de práctica a través de su propia dinámica pugnan por el logro de acuerdos que generen compromisos de los miembros para difundir el conocimiento generado.

Las estrategias para facilitar la difusión del conocimiento en una comunidad cualquiera deben surgir de una estructura organizacional flexible, que genere confianza y también de crear las condiciones de liderazgo que motive a los expertos para comunicar su conocimiento y a quienes no tienen la experiencia, para disponerlos hacia el aprendizaje (Ramos, 2001). La investigación realizada por Somech (2005) confirma esto al asegurar que los profesores que trabajan de manera colaborativa con sus colegas de manera comprometida y con la motivación adecuada conseguirán que la comunidad tenga un funcionamiento efectivo. Hay que reconocer entonces dos elementos claves que facilitan la aparición de comunidades de aprendizaje: la disponibilidad de las partes de pertenecer y, por otro lado, las facilidades otorgadas por la institución para su formación.

El tercer y último factor que es característico de una comunidad de práctica es, precisamente, la práctica. Definida como el conjunto de ideas, herramientas, información, estilos, lenguaje, símbolos y otros aspectos que son compartidos por la comunidad. Mientras que el dominio da a conocer el tópico sobre el que se enfoca la comunidad, la práctica es el conjunto de actividades específicas que se comparten y también es el reflejo de la búsqueda de un logro compartido por la comunidad.

Las comunidades de práctica apoyan a mejorar la actividad propia del grupo al que representan y lo hacen de manera implícita. Las organizaciones aprenden cuando los conocimientos que generan las personas que forman parte de ella son compartidos porque aún cuando las personas de una organización generen buenas ideas, estas no tendrán repercusiones reales a menos que se generalicen (Yeung et al. 2000). Es el proceso de generalización el que lleva a las ideas a ser sometidas a la reflexión y juicio crítico de quienes forman parte de una comunidad y que conocen sobre el tópico al que hace referencia la idea.

Brown y Duguid (1999) afirman que mientras que el conocimiento se presenta como la propiedad de un individuo, en realidad una gran cantidad de conocimiento es producido y mantenido por una colectividad. El conocimiento es entonces generado por un grupo de personas que trabajan en conjunto y se les reconoce como comunidades de práctica. Dado que estas comunidades surgen en las organizaciones, y es ahí donde se genera el conocimiento, es difícil separar al conocimiento (organizacional) de su contexto social y, como surge precisamente de un trabajo en sociedad, no está exento de problemas. Más allá de las propias comunidades de donde surge, es difícil poder organizar el conocimiento de manera explícita. Los seres humanos somos reconocidos por diseñar instituciones sociales sofisticadas y por lo tanto, sofisticado será el sistema que genera su conocimiento como para poder simplificarlo al afirmar que es propiedad individual.

A través de un ejemplo con empleados de la compañía Xerox, Brown y Duguid (1999) presentan como aún cuando algunos trabajos requieren de un

estilo individualista de obtención de conocimientos, los individuos miembros de una comunidad de práctica intercambian conocimientos a través de canales informales de comunicación, diferenciando asimismo el *know-what* (saber qué) del *know-how* (saber cómo).

La conclusión a la que llegan Brown y Duguid (1999) es que en un grupo en el que este saber cómo se hacen las cosas es compartido ya sea de manera voluntaria o como una herramienta para poder llevar a cabo de mejor manera sus prácticas es lo que debe ser llamado una comunidad de práctica y se desarrollan como una forma implícita de comunidad, dando como resultado que inclusive ellas mismas no se reconozcan como una (comunidad de práctica) y por tanto no puedan explicar el sentido de la misma, aún cuando perciban sus características e integren la práctica de la comunidad.

A través de la práctica, la comunidad desarrollará una comprensión compartida de lo que hace, como lo hace y como se relacionan ellos con otras comunidades. El proceso de desarrollo del conocimiento y de la comunidad son altamente interdependientes: la práctica desarrolla el entendimiento, que puede en reciprocidad alterar la práctica y extender la comunidad.

La literatura revisada sobre las comunidades de práctica, permite observar las características de las mismas, así como brindar la perspectiva que existe sobre sus objetivos y permite definir una pauta para el desarrollo de investigaciones sobre sus características, beneficios y evolución. No existe hasta el momento suficiente desarrollo formal de estas investigaciones que permita

profundizar a un nivel de desarrollo similar al que se tiene sobre las otras dos teorías de desarrollo profesional presentadas en este documento.

Integración de literatura sobre investigaciones específicas de desempeño docente

En secciones anteriores, he presentado la síntesis de la revisión hecha a la literatura más representativa de los últimos 20 años con respecto a tres grandes líneas de investigación en relación al desarrollo profesional del docente: el profesor como profesional reflexivo, las comunidades profesionales y las comunidades de práctica. Estos trabajos de investigación buscan aclarar la forma en que un profesor puede mejorar su efectividad y es en el marco de los tres enfoques que se logra avanzar hacia comprender mejor la labor del docente.

La literatura analizada con respecto al profesional reflexivo lleva a puntualizar las características propias de este, de forma que se distingue del profesional técnico por su interés en la mejora continua de su práctica a través de procesos continuos de introspección con respecto a la forma de realizarla. Por otro lado, la literatura revisada al respecto de las comunidades profesionales en la educación, definidas como el grupo que comparte una práctica y se reúnen con los objetivos de a) mejorar de manera individual, b) obtener cambios en la forma de realizarla y c) lograr definirse como una colectividad, permite al profesor mejorar la forma en que realiza su trabajo a través de la interacción con otros profesores de su departamento o área. Para concluir la sección, se

presenta el análisis de la literatura referente al concepto relativamente nuevo de comunidades de práctica el cual hace visible la existencia de grupos informales que tienen como características básicas el manejo de una actividad o práctica, su sentimiento de pertenencia a una comunidad y experiencia en un área de dominio o influencia, dando como resultado al interactuar los profesores que la conforman, una mejora en la práctica que se realiza.

Existe al menos un punto común entre estas tres literaturas que motiva la investigación: la búsqueda de una forma efectiva de mejorar el desempeño del profesor. Resulta lógico pensar que algunas comunidades profesionales estarán formadas en su totalidad o en parte, por profesionales reflexivos, lo cual agregaría valor a las características de una comunidad. Por otro lado, la forma en que estas comunidades profesionales se agrupan y establecen (implícita o explícitamente) sus objetivos y se desarrollan podría, en algunos casos, ser definida como una comunidad de práctica.

También la literatura brinda la posibilidad de observar diversas condiciones organizacionales que permiten mejorar el desempeño de la práctica docente) desde tres enfoques distintos, ya que se tiene la posibilidad de estudiar al profesor de manera individual con la literatura referente al profesional reflexivo; el estudio del desempeño del profesor en un ambiente formal en un marco institucional, en el cual el profesor interactúa con otros de su misma área o departamento con base en la literatura sobre las comunidades profesionales y por último un profesor que interactúa en un contexto más amplio que el de una división académica en las comunidades de práctica. Desde una perspectiva de

enfoques complementarios, se pueden entonces identificar las condiciones individuales y organizacionales que estos tres enfoques presentan como los más adecuados para lograr mejorar el desempeño de los profesores dentro de una práctica profesional individual.

Se detectan fronteras entre los conceptos a que se refieren los enfoques, pero también se observan áreas de intersección que al ser analizadas, permiten una mejor comprensión de las diferencias existentes, así como de los aspectos comunes a los tres enfoques para propiciar las mejores condiciones de desarrollo para la práctica docente (figura 2). Cada uno de los enfoques analizados tiene sus características particulares, pero no necesariamente exclusivas y es ahí donde se presenta la oportunidad de ampliar la visión de los aspectos organizacionales que permiten mejorar la práctica profesional docente a partir del enfoque tridimensional de la actuación profesional de un profesor, considerando cada una de las tres líneas de investigación del presente estudio.

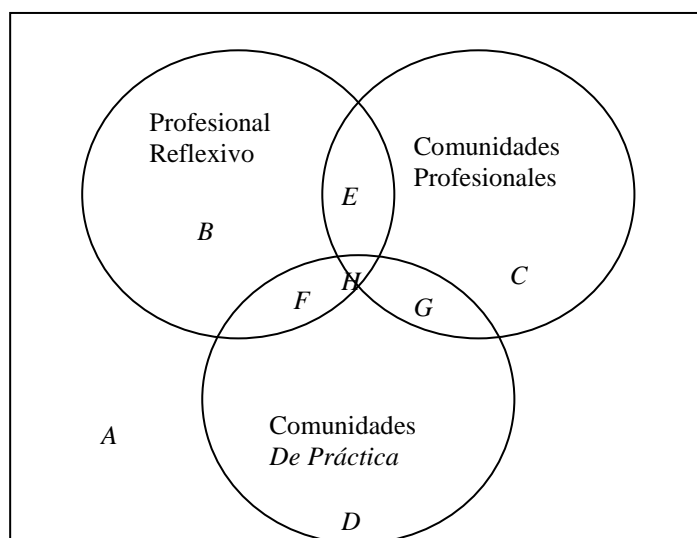


Figura 2: Intersección entre las líneas de investigación.

Para entender más claramente la afectación y modelos que surgen a raíz de dicha intersección, se presenta en la tabla 1, el análisis de combinaciones posibles entre cada uno de los tres enfoques para observar los diferentes modelos de desarrollo que se identifican en la figura 2.

Tabla 1. Posibles combinaciones de profesionista ante las tres líneas de investigación.

Modelo de Desarrollo (identificado en figura 2)	Integrado principalmente por profesionales	Integrados como Comunidad Profesional	Parte de una comunidad de práctica
A	Técnicos	No	No
B	Reflexivos	No	No
C	Técnicos	Si	No
D	Técnicos	No	Si
E	Reflexivos	Si	No
F	Reflexivos	No	Si
G	Técnicos	Si	Si
H	Reflexivos	Si	Si

Ante estas ocho combinaciones posibles, surge la pregunta sobre si es posible desarrollar la combinación indicada como H (profesionales reflexivos, en comunidades de práctica con algunas características de comunidades profesionales) y si es la más conveniente para lograr el objetivo de mejorar la

práctica docente, pero la pregunta se encuentra aún sin resolver. En la literatura revisada no existe evidencia clara sobre una mejora significativa en el desempeño y no van más allá de indicar una lógica ventaja por el acercamiento hacia cada una de ellas para beneficiar el desarrollo del profesor como profesionalista.

Capítulo 3. Metodología

En este tercer capítulo se presenta el contexto que existe dentro de la división de estudios profesionales de una institución de educación superior privada de presencia nacional, con uno de sus campus ubicado en la ciudad de Saltillo, Coahuila como institución seleccionada para realizar el estudio de investigación que ocupa la presente disertación. En el capítulo se describen los principales esquemas de interacción que ocurren entre los profesores de la división y como estos facilitan o dificultan el desarrollo profesional de los mismos.

En una segunda parte del capítulo, se detalla la metodología investigación-acción, la cual fue seleccionada como el enfoque metodológico para desarrollar el estudio debido a sus características, propias para llevar a cabo una investigación de corte social, donde el descubrimiento de un aspecto se convierte en el inicio de la propia investigación y por ello permite generar ventajas al proceso derivadas de la misma práctica (Coghlan, Brannick, 2005) contando con la participación de un grupo de profesores que ha realizado un reconocimiento inicial de la posible existencia de comunidades de práctica en el Instituto.

En un tercer apartado, se detalla cada uno de los tres ciclos principales que se llevaron a cabo para lograr definir claramente los objetivos de la investigación. Desde la formación de los dos primeros grupos de profesores para

analizar la situación de la institución en relación con la existencia de comunidades de práctica, hasta la formación y desarrollo íntegro de una, el capítulo detalla el proceso que se desarrolló.

Contexto del Estudio

Para llevar a cabo la investigación a que se refiere la presente disertación, se eligió trabajar en la división académica de profesional del Instituto, en su campus ubicado en la ciudad de Saltillo, Coahuila. El instituto forma parte del sistema educativo mexicano y cuenta con las acreditaciones necesarias por la Secretaría de Educación Pública en México para operar en el país, además de acreditaciones internacionales otorgadas por acreditadoras de los Estados Unidos como una credencial que el Instituto ha considerado importante para reafirmar sus estándares de calidad; adicionalmente algunos de sus campus alrededor del país tienen acreditaciones tanto nacionales como internacionales en diferentes programas de licenciatura y postgrado.

En cuanto a estudiantes, el instituto tiene más de 100 mil alumnos (59% de ellos estudiando una carrera profesional) y a los cuales imparte clase un total de más de 8,000 profesores (el 36.5% de estos tienen un contrato de planta laborando tiempo completo en el instituto). Hasta 2006, había egresado más de 136 mil profesionistas.

Las carreras que ofrece hoy el Instituto en el cual se realizó la presente investigación son principalmente en las ramas de Ingeniería, administración y finanzas, ciencias de la salud, tecnologías de información y ciencias sociales y

humanidades. Sin embargo, no todos los campus que componen la red del instituto ofrecen todos los programas, de acuerdo a las autorizaciones del mismo, sino sólo aquellos que se han autorizado por la rectoría central después de un estudio de factibilidad de oferta y demanda académica. Los programas de mayor demanda por parte del estudiantado en esta institución son programas en el área de ingeniería y ciencias administrativo-financieras.

En la unidad que se encuentra en la ciudad de Saltillo desde hace más de 30 años, el instituto ofrece 8 programas completos (2 de ingeniería, 5 del área de administración y finanzas, y uno del área de tecnologías de información) a un total de cerca de 700 estudiantes (del total de alrededor de 1,500 estudiantes con que cuenta el campus en sus tres niveles: preparatoria, profesional y postgrados). La dirección académica cuenta con las áreas de dirección de programa académico, direcciones de departamento (una para atención a los profesores de las áreas de administración y finanzas, y ciencias sociales y otra para los profesores de ingeniería y tecnologías de información), además de personal de apoyo.

La planta de profesores de la división que ocupa esta investigación estaba compuesta al momento de iniciar el estudio por 123 docentes que impartían 270 grupos en total, y puede ser dividida en 3 grandes secciones, reconocibles tanto por su carga académica y tipo de contrato con la institución, como por el proceso de interacción que existe entre ellos : el 5% de ellos eran profesores de tiempo completo (con una carga académica de impartir 4 ó 5 grupos por período); un 16% profesores cuya responsabilidad principal tiene que ver con una carga

administrativa (llamados auxiliar-planta) dentro del mismo instituto (con carga académica de 1 a 3 materias, dependiendo del caso) y el resto de la plantilla docente (aproximadamente 79%) se reconocía como profesores de tiempo parcial o cátedra, cuya relación con el Instituto es contractual únicamente durante las 16 semanas que ocurre el período académico (llamado semestre), con una carga académica que varía de 1 a 5 grupos por profesor, dependiendo de las necesidades de la escuela y la disponibilidad del profesor.

Durante el semestre académico con los 270 grupos en total, se ofrecen al menos uno de cada clase que se necesita de acuerdo a la programación hecha por los directores de carrera y de departamento en conjunto (en clases de alta demanda de alumnos, como matemáticas, puede haber 2 ó 3 grupos de la misma, no necesariamente con el mismo profesor). La programación de materias se tiene lista en su totalidad aproximadamente un mes antes del inicio de clases, sin embargo, esta programación regularmente sufre cambios hasta en un 15% de la misma, debido a que los estudiantes por razones diversas eligen grupos distintos a los pre-seleccionados por los directores de carrera. Estos cambios implican que algunos profesores (sobre todo de cátedra) pueden perder la carga previamente asignada, dejando de impartir uno, varios o todos los grupos que tenían programados, siendo avisados de esto inclusive sólo unas horas antes del primer día de clases.

El tamaño promedio del grupo se ubicaba en el orden de 18.3 alumnos. Debido a diversas razones que van desde la calidad en el servicio hasta problemas al programar las clases que debe llevar un estudiante, el 39% de los

grupos eran menores a 13 alumnos, situación que se encuentra fuera de la norma establecida por la dirección general, que marca como meta no exceder del 25% de grupos inferiores a ese número de alumnos. Cuando durante el proceso de inscripciones se detecta por parte de los directores de departamento que un grupo no llegará al número mínimo de alumnos, se analiza la posibilidad de cerrarlo y reubicar a los estudiantes ya inscritos en otro. Esto trae como consecuencia que un grupo pueda ser cerrado por tener pocos alumnos, lo cual normalmente se realiza el mismo día en que debería iniciar la impartición de esa clase.

El 86% del total de grupos abiertos en el semestre que inició el estudio, se ofrecen bajo el modelo educativo desarrollado por el instituto el cual consiste en que el profesor que imparte una clase tiene cursado por completo el programa de capacitación que consiste en 40 horas de capacitación en didáctica y ofrece su clase utilizando las herramientas tecnológicas aceptadas por la institución (a través de software académico), con estándares de evaluación, actividades y técnicas de enseñanza acordes a lo requerido por el instituto a nivel global. El resto de los grupos (14%) se encontraban impartidos por profesores que no han terminado su proceso de capacitación, pero por requisito contractual, deben tomar al menos 20 horas al semestre de cursos del catálogo de capacitación disponible. Este último grupo de profesores (estimado en un 14%) son los más susceptibles a ser retirados del Instituto en caso de que para una misma clase, se tenga un profesor que cubra la materia cumpliendo con el modelo educativo, debido a las políticas de calidad de la división.

El 90% de sus grupos cumplieron con las credenciales requeridas por la acreditadora internacional. La credencial básica que exige esta consiste en que los profesores que imparten una materia deben tener un grado superior a aquel al que enseñan (en este caso, se exige al menos la maestría) y sus estudios deben ser en la misma área en que imparten su clase. Cabe hacer notar que para el 10% de grupos en que los profesores no cumplían con el requisito, se solicita la opción de “criterio excepcional”, aceptada por la misma acreditadora siempre y cuando el profesor tenga la experiencia docente y profesional suficiente para considerarse como tal. La opción de “criterio excepcional” se utiliza, como su nombre lo indica, de manera excepcional y es labor de los directores de departamento, tratar de que estos casos sean mínimos, por lo cual uno de los principales criterios de contratación que se considera desde la primera entrevista del profesor con directivos del Instituto, es si su perfil académico se adecua a lo que requiere el organismo acreditador en sus estándares.

Interacción entre maestros

Dada la importancia que tiene para la institución el poder interactuar con sus profesores, se han realizado diversas acciones encaminadas a tener momentos de contacto con los docentes. Por parte de la administración y directivos del instituto, los profesores son citados a una reunión general previa al primer día de clases, fecha en que se recuerdan los lineamientos generales del reglamento académico, se presenta ante toda la plantilla docente a los

profesores nuevos y se informan sobre las fechas más importantes de las próximas semanas. Al término de esta reunión, se abre un espacio de interacción informal, en el cual los profesores son invitados a quedarse algunos minutos a convivir entre ellos, o si así lo desean, platicar con los directivos y personal.

En fecha posterior, se tiene una reunión únicamente con los profesores que por primera vez van a impartir clases en esta unidad o campus, en la cual se resuelven sus dudas y se platica a detalle sobre la filosofía de trabajo y las políticas y normas vigentes. En esta reunión el director del departamento, el de la división de profesional y el director general del campus, tienen oportunidad de acercarse a los maestros al preguntar de una manera estructurada sobre los gustos e intereses de cada profesor y comentar sobre las estrategias del tecnológico para el semestre que ocurre.

En caso de que se tenga la visita de alguna autoridad superior al director del campus, se cita a todos los profesores para una reunión en la cual la autoridad del instituto que visita al campus platica con todos los profesores. Aún cuando esta sesión es meramente informativa, los profesores interactúan previo al inicio de la plática y posterior a que se retiran los directivos. La reunión ocurre en fecha variable, pero comúnmente dentro de las cuatro primeras semanas del semestre y acude a ella en promedio el 80% del total del profesorado.

Los profesores cuentan con un espacio común establecido formalmente, conocido como sala de maestros, en la cual se ofrece el servicio de computadoras, teléfono, impresora, copiadora y duplicado de materiales, café,

galletas y el servicio de secretarías en un horario de acuerdo a las necesidades de los profesores, de 6.45 a.m. a 9.00 p.m. El espacio, pensado como un lugar de trabajo, ha servido para que los profesores establezcan interacción al respecto de temas tanto personales como profesionales con relativa privacidad, al estar vetada la entrada a los estudiantes a este espacio.

Esta sala está equipada con 3 computadoras, impresora, equipo de fotocopiado además de televisión y videocasetera. Además, en esta sala cada profesor tiene asignado un casillero en el cual se le deja el material escrito que se considere pertinente conocer.

Otro espacio de interacción para los profesores, son los cursos de capacitación ofrecidos tanto por el campus de manera local, como por el instituto de manera presencial o vía medios tecnológicos (comunicación vía satélite, cursos en línea a través de internet). Al estar dirigidos a públicos específicos (enfocados al desarrollo de habilidades docentes, actualización en disciplinas científicas, habilidades profesionales o personales, y otros temas que se consideran de importancia para la comunidad que conforma al instituto), es adecuado para que los profesores interactúen en las sesiones de trabajo comentando sus experiencias además de la comunicación informal que suele presentarse en los recesos, sobre todo cuando el curso se ofrece en formato presencial.

El intercambio de opiniones es a través también de la participación en academias. Las academias locales se forman por profesores que dan clases en una misma área académica (por ejemplo, matemáticas) o con similitud (por

ejemplo, existe la academia de comunicación en la cual participan los profesores que ofrecen clases de análisis de la información, redacción en español y quienes imparten la clase de comunicación oral). Las academias se reúnen tres veces cada semestre, antes de cada evaluación parcial marcada por la institución, en horario acordado por los profesores y coordinados por el director del departamento correspondiente. Si bien el formato demuestra una estructura formal de comunicación entre maestros, también es cierto que permite a los profesores que tienen menos oportunidad de estar presentes entre sus compañeros (por cuestiones laborales, conflicto de horarios o intereses distintos a los del resto de los docentes), darse a conocer en lo que debería ser de acuerdo a la institución su grupo de trabajo dentro de la docencia del campus.

Aún cuando la participación en academias se maneja como obligatoria para todos los profesores, se tiene registro de un promedio de asistencia del 70% a estas, ya que existe el componente de profesores de tiempo parcial y aquellos con actividad distinta a la docente, que manifiestan dificultad en disponer de tiempo suficiente para acudir a las reuniones, con la consecuencia de contar entonces con profesores que no mantienen ninguna comunicación con los otros de su área durante todo el semestre y no participar en las propuestas de mejora que la academia a la que deberían pertenecer realice a los directivos del instituto.

Además de los indicados anteriormente, dado la infraestructura propia del instituto en Saltillo, se facilita el intercambio informal en los pasillos para llegar a los salones en los cuales imparten sus clases. Al estar todos los salones

distribuidos en los pisos del mismo edificio (3 pisos habilitados con 8 salones cada uno), es común que los profesores coincidan a la salida de unos y entrada de otros, teniendo 10 minutos entre clase y clase que les permite ir de salón a salón o bien, aprovechar el tiempo para platicar con alumnos y otros profesores. Por medio de mantener entrevistas informales con los maestros, se ha llegado a saber que este tipo de intercambio es común y ha llegado a forjar relaciones entre los maestros que salen incluso del ámbito profesional para desarrollarse como amistades.

Programa de apoyo a maestros

El programa de apoyo a maestros fue desarrollado a partir de una iniciativa existente en otras universidades a fin de facilitar el proceso de inducción al modelo del instituto y procesos administrativos a los profesores de nuevo ingreso. A este programa ingresan, por así decirlo los directivos, todos los profesores que imparten clase por primera ocasión en el campus y algunos profesores designados por el director de departamento por haber tenido un desempeño deficiente en el semestre inmediato anterior. Los profesores que ingresan al programa son asignados a un padrino, el cual es un profesor con amplia experiencia docente en el instituto y que es considerado por alumnos y otros compañeros profesores como un buen docente.

La asignación que se hace al padrino con respecto del profesor que participa en el programa, es con el fin de dar seguimiento y asesoría a su desempeño dentro del salón de clases y con los alumnos. Para llevar a cabo

este seguimiento, se realizan varias actividades tales como visitas recíprocas del profesor al salón de clases de su padrino y viceversa, entrevistas con alumnos del profesor por parte de su padrino y revisión conjunta de exámenes que se van a aplicar al grupo para conocer la forma en que se evaluará el conocimiento. Hasta el momento se ha llevado el programa durante 3 semestres, y los resultados se consideran positivos basados en la opinión y permanencia de los maestros que participaron en él.

Interacción por medios tecnológicos

Dados los programas de capacitación para profesores que existen en el instituto a nivel nacional y en Saltillo, además de la preparación académica de los maestros, prácticamente todos ellos están acostumbrados al uso de herramientas tecnológicas tales como el correo electrónico y diversos esquemas de interacción remota (grupos de discusión, sistemas de comunicación remota y algunos otros). Esta cultura que además es fomentada por los directivos, hace común el encontrar que una buena parte de la comunicación entre profesores ocurre por estos medios, no únicamente entre los profesores, sino también comunicándose con colegas de otras ciudades a los cuales han conocido por asistir a cursos en diversas unidades del instituto o bien, por coincidir vía electrónica en algún programa de postgrado o actualización profesional o docente. Aún cuando no se tiene una cuantificación de la ocurrencia de este tipo de interacción, es práctica común que los profesores comparen, sustenten y

realicen comentarios basándose en experiencias de otros grupos ajenos a los que se forman en Saltillo.

Categorización de profesores

Para fines de la presente investigación, es necesario definir una división básica entre los profesores, adicional a la división que puede existir por género, en la cual observamos que el 65% de los grupos ofrecidos en la división de profesional durante el período académico comprendido entre enero y mayo de 2006 en que inició el estudio, fueron ofrecidos por docentes de género masculino. El categorizar a los profesores entre aquellos de planta y profesores de cátedra, obedece a las causas observables de limitación o fomento a la interacción entre los mismos.

El perfil de los profesores de planta

El instituto dentro de sus perfiles de puesto considera como profesor de planta a aquel personal con carga de trabajo exclusivamente docente de 15 horas por semana de contacto con los alumnos en el salón de clase (normalmente equivale a 5 grupos de 3 horas por semana), y que tiene un contrato de tiempo indefinido con el instituto. Físicamente, estos profesores cuentan con oficinas contiguas y su intercambio tanto formal en el ámbito laboral, como informal en el ámbito personal se reconoce como muy alto, en buena parte debido a lo similar de su actividad y coincidencia en horarios laborales.

Los profesores de planta tienen como principal responsabilidad el impartir sus clases con nivel y exigencia acordes a lo que se busca en todos los maestros, por lo que deben ser ejemplo para los profesores de cátedra en relación a sus credenciales de capacitación, su participación en actividades departamentales, su desempeño dentro y fuera del salón de clases y su resultado de evaluación.

El perfil de los profesores de cátedra

Se define como profesor de cátedra a aquel profesor que, sin importar su carga docente, tiene un contrato exclusivamente por el tiempo en que está impartiendo clase en el instituto. Aún cuando la carga de un profesor de cátedra puede variar para impartir cualquier número de grupos en un semestre, desde uno hasta 5 o en casos extremos 6, y hay algunos que tienen más de 20 años de servir al campus, se observa que existe en ellos el estigma de ser tratados como cátedra y usar ese término como un adjetivo que se asume por ellos mismos para definir un estatus de constante riesgo de no ser contratado al período académico siguiente.

Para ambos tipos de profesor, planta y cátedra, es factible realizar subdivisiones que nos ayudan a definir más claramente el perfil de los mismos, por haberse encontrado que estas divisiones modifican el comportamiento de las comunidades docentes. Las subdivisiones más claras por su efecto y que se desarrollan a continuación son:

- a) Tiempo disponible para estar en el campus.

- b) Experiencia docente.
- c) Escolaridad.
- d) Experiencia en su profesión (considerando que todos ellos tienen una preparación en estudios universitarios distinta a la docente).
- e) Capacitación en la práctica docente

a).- Tiempo disponible para estar en el campus.

De acuerdo al tiempo con que cuenta el profesor para permanecer en el instituto y, con ello, poder interactuar con otros, se permiten 3 subtipos:

1) Profesores de planta. En párrafos anteriores nos referimos a profesores de planta como aquel personal que imparte clases y labora en el tecnológico como actividad principal.

2) Profesores de tiempo parcial o cátedra, con la actividad docente como actividad principal. Están ligados a esta categoría los profesores que imparten cátedra sin obligación de permanecer en el mismo en un horario distinto a aquel en que tienen que dar su clase, sin embargo su principal fuente de actividad profesional es el dar clases, ya sea en esta institución únicamente o bien, dividiendo su tiempo entre esta y otra institución escolar.

3) Profesores de tiempo parcial o cátedra, con la actividad docente como actividad secundaria. En este rango quedan los profesores que tienen como actividad principal una distinta a impartir clases. Normalmente se cuenta gente que participa como empleado o directivo de alguna empresa de la localidad, o

bien empresarios dueños de su propia empresa productora, comercializadora o proveedora de servicios.

La tabla siguiente (tabla 2) muestra el porcentaje de grupos ofrecidos en el semestre inicial de la investigación (enero a mayo 2006) por profesores con estas características:

Tabla 2. Grupos impartidos por docentes con distintas características.

Grupos impartidos por docentes de tiempo completo.	Grupos impartidos por profesores de tiempo completo con actividad administrativa	Grupos impartidos por profesores de tiempo parcial solo docentes	Grupos impartidos por profesores de tiempo parcial con docencia como actividad secundaria
12.65%	31.43%	31.04%	24.88%

b) Experiencia docente.

De acuerdo a los estándares internos que se manejan para clasificar la experiencia de los maestros, la subdivisión de docentes de acuerdo al tiempo que tienen practicando esta actividad en el instituto es: poca o nula experiencia (0 a 5 semestres), mediana experiencia (6 a 10 semestres), mucha experiencia (más de 10 semestres).

La siguiente tabla muestra el porcentaje de grupos impartidos por profesores con estos niveles de experiencia.

Tabla 3. Grupos impartidos por profesores con diferente nivel de experiencia.

Grupos impartidos por profesores con poca experiencia	Grupos impartidos por profesores con mediana experiencia	Grupos impartidos por profesores con mucha experiencia
25.31%	32.24%	42.45%

c) Escolaridad.

El instituto requiere que los profesores que imparten cátedra en sus carreras profesionales cumplan con tener un grado superior a aquel en el cual imparten clase. De esta manera, los profesores tienen en su mayoría el grado de maestría, y algunos el grado de doctor en su área de conocimiento. Sin embargo, debido a que existen adicionalmente a las materias del plan de estudio algunos talleres y laboratorios, también se tienen algunos profesores que no cuentan con el grado de maestría por no ser requerido para este tipo de cursos. Se tenían también algunos profesores que aún cuando no cuentan con el grado requerido para impartir sus clases, si tuvieron la posibilidad de hacerlo al apearse al criterio de excepción que permite sustituir el grado escolar por

experiencia suficiente tanto docente como profesional en el área en el cual se impartirá clase.

En la tabla 4 se muestra el porcentaje de grupos que se imparten de acuerdo a la escolaridad del profesor, considerando que en la institución existen diferentes niveles de grado para los docentes que imparten clase en ella.

Tabla 4. Porcentaje de grupos impartidos según escolaridad del docente.

Porcentaje de grupos impartidos por profesores con doctorado	Porcentaje de grupos impartidos por profesores con maestría	Porcentaje de grupos impartidos por profesores sin maestría
9.80%	83.67%	6.53%

(*) En el caso de las clases impartidas por medios remotos, se considero el perfil del profesor local que funge como facilitador, ya que lo más importante para la investigación es la capacidad que tiene este de interactuar con otros profesores.

Para una mayor claridad en la información, se procedió a realizar una categorización a través de la siguiente representación gráfica (ver tabla 5), la cual contempla los grupos que en su mayoría presentan los profesores alguna combinación de las indicadas al reunir 3 de las variables presentadas en esta disertación y que permiten el etiquetar de profesores con base en su perfil.

Tabla 5. Categorización con combinación de variables del profesor.

Contrato	Docencia	Experiencia	Escolaridad	# Grupos	Participación
Cátedra	No depende	Alta	Maestría	10	4.1%
Cátedra	No depende	Poca	Maestría	10	4.1%
Cátedra	Si depende	Poca	Maestría	14	5.7%
Cátedra	No depende	Mediana	Maestría	15	6.1%
Auxiliar Planta	No depende	Poca	Maestría	17	6.9%
Auxiliar Planta	No depende	Alta	Maestría	19	7.8%
Planta	Si depende	Alta	Maestría	22	9.0%
Auxiliar Planta	No depende	Mediana	Maestría	24	9.8%
Cátedra	Si depende	Mediana	Maestría	27	11.0%
Cátedra	Si depende	Alta	Maestría	44	18.0%

Herramientas de Evaluación del Desempeño Docente

El director de departamento, en conjunto con el director de la división académica y el director general, decide la contratación o reasignación de clases a los profesores. Aunque la creencia común entre los profesores es que la Encuesta de Opinión de Alumnos (conocida como ECOA) aplicada antes del final de cada semestre a los estudiantes que la responden en forma anónima, es la única herramienta con que se considera la recontractación de un profesor, aunque forma parte importante, en realidad se contemplan varias herramientas como son la opinión del alumno (a través de la ECOA), estadísticas de

puntualidad y asistencia a clases, puntualidad en la entrega de listas de calificaciones, asistencia a programas de capacitación y además, la opinión de los directores de carrera con respecto a lo que ellos perciben que opinan los alumnos a su cargo con respecto de los profesores.

El trabajo del profesor es evaluado de manera integral (ver figura 3); por un lado al final del semestre a través de las encuestas mencionadas (ECOAS), la cual entrega a los directivos una fotografía de la percepción que tienen los alumnos con respecto del desempeño de sus profesores. En el caso de esta, los estudiantes evalúan a raíz de la percepción que ellos tienen con respecto del desempeño de su profesor en cuestiones tales como conocimiento, habilidad docente y apego a la filosofía del instituto la actuación del maestro. La encuesta se contesta de manera anónima y consta de 14 preguntas, en una escala de 1 (total acuerdo con las afirmaciones presentadas) a 5 (total desacuerdo).

Los profesores están enterados desde el momento de su contratación de la aplicación de esta evaluación. También son informados por parte de los directivos, de la necesidad de obtener un resultado lo más cercano a 1.00 (uno punto cero) para que sea considerado como un buen desempeño, esto en la aseveración número 14 de la encuesta que afirma “En general, el desempeño del profesor fue excelente”. De acuerdo a las escalas internas de la institución, los profesores que están en dicha pregunta con un resultado igual o por arriba de 2.00 (dos punto cero) son sujetos a una observación muy cercana por considerarse que tienen un desempeño deficiente.

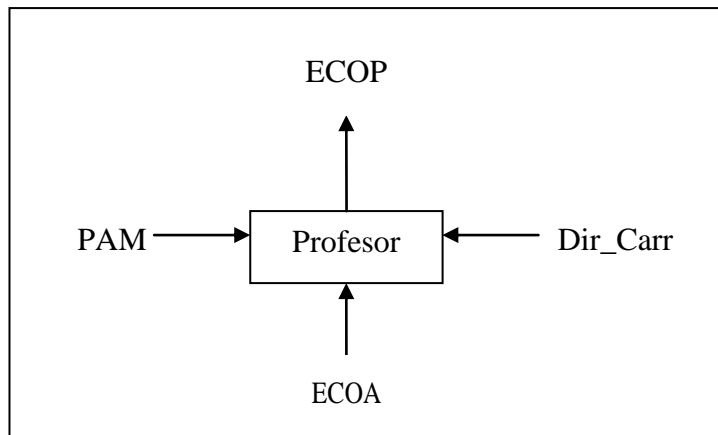


Figura 3. Evaluación integral del profesor.

Para llevar a cabo la evaluación por parte de los alumnos se utilizan dos momentos: el primero es a la mitad del semestre, cuando se aplica aleatoriamente a algunos profesores en algunos grupos únicamente, la encuesta como diagnóstico. El resultado de la encuesta es entregado una semana después de ser aplicada y al momento de enterar al profesor de su resultado se le da una retroalimentación con respecto a cómo mejorar su desempeño.

El segundo momento es la aplicación oficial de la encuesta de opinión del alumno. Esta ocurre en la semana 14 del semestre, es decir, dos semanas antes de terminar el semestre y los resultados de la misma se entregan al profesor hasta que el docente ha entregado la calificación final de todos sus estudiantes.

Los directores de carrera forman también parte importante de la evaluación del desempeño del profesor. A través de una retroalimentación cualitativa que otorga el director de carrera sobre cada profesor que impacta a

los alumnos de su programa, el director de departamento se forma una opinión más completa sobre el desempeño del docente. El director de carrera se forma una opinión propia en base de las pláticas constantes con sus alumnos a través de las cuales puede comprobar si el profesor tiene un nivel de exigencia adecuado, si cubre los contenidos temáticos contemplados en la materia y si en general, su cátedra es adecuada.

Por su parte, el profesor emite una opinión formal con respecto al trato y servicio que recibe del instituto a través de la llamada ECOP (Encuesta de opinión de los profesores con respecto a sus directivos), que bajo el mismo esquema de aplicación (aunque con distintas preguntas) a la ECOA, permite conocer la opinión con respecto del ambiente de trabajo y del desempeño de los directivos desde su percepción como docente. Con los resultados obtenidos de la ECOP se realiza un diagnóstico con respecto a la percepción que de cada campus (y de los directivos del mismo) del instituto, tienen sus profesores.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación planteada en la presente propuesta, se seleccionó la metodología de Investigación-Acción (Herr y Anderson, 2005). La elección se basó en su naturaleza interactiva y participativa, donde las consecuencias de las acciones tomadas sobre la práctica son vistas de manera inmediata y esto es importante para que el grupo (cuya composición se presenta más adelante) que apoya en el desarrollo del diagnóstico inicial de esta investigación se mantenga motivado. Su aplicación se lleva a cabo siguiendo los pasos marcados por la misma metodología que en resumen son:

1) Sensibilización sobre la situación actual y los objetivos de la investigación. En esta primera etapa, una vez que ya se encuentra formado el equipo de trabajo que participara como apoyo en el desarrollo del diagnóstico inicial, se profundiza sobre el problema encontrado en la literatura revisada para conocer sus orígenes, características y la relevancia del estudio del problema definido.

2) Diagnóstico de la situación actual. Esta etapa es de vital relevancia para el desarrollo de la investigación ya que marca el punto de partida al respecto del enfrentamiento con el problema. Se buscará tener la evidencia necesaria para poder enfrentarlo de la forma en que pueda llegarse a los resultados necesarios para responder a la pregunta de investigación.

3) Desarrollo de propuesta de las estrategias de acción para lograr el cambio deseado que vaya acorde a los objetivos de la investigación. Con la consulta y análisis, se lleva a cabo la planeación de la(s) acción(es) a realizar para ser observadas y que aproximarán hacia la respuesta del problema.

4) Aplicación de las acciones en el campo y observación de los resultados de las mismas ante los cambios realizados de manera controlada y coordinada durante el proceso. Este proceso de aplicación se da normalmente de manera gradual y en pequeños bloques de acciones que son monitoreadas y registradas por los integrantes del grupo.

5) Reflexión posterior sobre los alcances logrados con las acciones emprendidas y replanteamiento del problema en caso necesario. En las sesiones posteriores al arranque de las acciones, en reunión con algunos

profesores invitados a la investigación, se discute sobre lo que ha observado y registrado para decidir si se obtuvo el resultado esperado o, al menos positivo hacia la consecución de las metas de la investigación.

Es importante que se considere que la investigación-acción busca analizar el estado de un evento previo, durante y posterior a la aplicación de acciones que modifiquen el rumbo del mismo. Por ello, su propósito es descriptivo más que calificativo al buscar comprender mejor el problema de la investigación. Durante el tiempo que la investigación se esté llevando a cabo, es importante la participación de distintos profesores correctamente informados al respecto de la misma para que, de manera comprometida, honesta y participativa, aporten a los resultados parciales y finales de la misma. La investigación-acción arriba a conclusiones al respecto del problema planteado después de identificar las relaciones y experiencias generadas que se da entre los elementos participantes del problema en cada iteración y traerá como consecuencia no sólo la mejora en la práctica, sino la generación de nuevos conocimientos para la investigación.

Descripción de los Ciclos de la Investigación Acción

A fin de otorgar mayor claridad en la evolución del proceso de la investigación que se presenta en esta disertación, a continuación se describen los ciclos principales que se desarrollaron durante el tiempo que se trabajó con los profesores en la integración de una comunidad de práctica. La duración total de los grupos de profesores que fueron parte de esta investigación se dio a partir de marzo del 2006 y concluyó a finales del mes de noviembre del 2007. Un

breve esquema de cómo se realizaron los ciclos se presenta en la figura 4 a continuación, dividiéndolos en tres etapas principales. La primera etapa se define como el diagnóstico inicial del problema, realizado entre marzo y septiembre de 2006 acorde a la metodología investigación-acción. La segunda etapa inició una vez que se concluye el diagnóstico inicial con el primer ciclo en septiembre de 2006 y se definió su cierre en marzo de 2007, cuando se detecta la formación propiamente de una comunidad de práctica surgida del grupo de investigación al cierre del quinto ciclo. La tercera etapa arranca con el sexto ciclo en marzo del 2007 y termina en noviembre del 2007, cuando se dio por concluida el proceso de investigación.

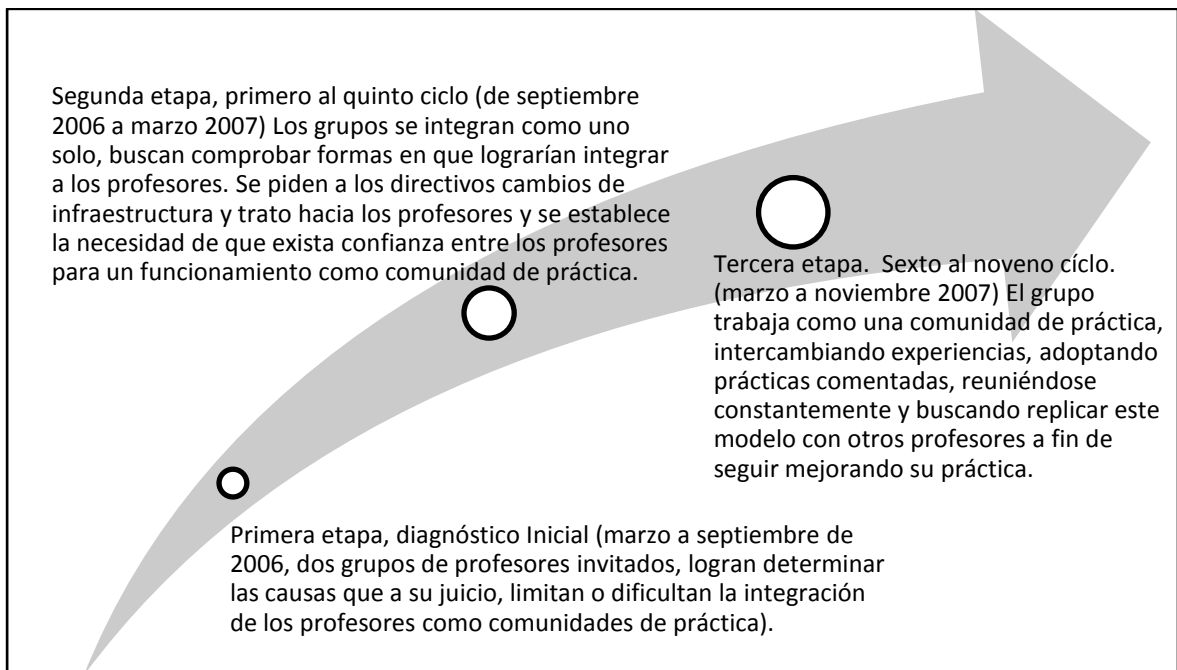


Figura 4. Esquema de desarrollo de las etapas ocurridas en la investigación.

Primera etapa. *Diagnóstico Inicial.*

El diagnóstico inicial dio inicio en marzo del 2006, (un esquema de lo ocurrido en este se puede observar en la figura 5) una vez que se definió el problema y contexto de la presente disertación, con la invitación a un par de grupos de profesores (un grupo de profesores del área de ingeniería, otro del área de administración y finanzas) del instituto elegidos de entre el total de profesores que participa en la división académica de profesional. La razón para integrarse como grupo de investigación fue con el objetivo de que apoyaran la búsqueda de las condiciones organizacionales necesarias para fomentar la creación de una comunidad de práctica docente. En un inicio, a los grupos se les explicaron los términos tales como comunidad de práctica, así como las razones por las cuales se reunían y se guió el trabajo en varias sesiones con ellos, en las cuales se elaboró un diagnóstico de probables causas por las cuales los profesores no lograban trabajar como una comunidad de práctica, como se detalló ya en este documento.



Figura 5: Esquema de trabajo del diagnóstico inicial

La selección de los grupos se hizo con base en la división en el área de trabajo y la invitación a participar fue hecha de manera personal, entrevistándose con cada profesor y explicándole los objetivos y estructura que tendrían las reuniones. El grupo de administración y finanzas se formó por los siguientes profesores, mostrados en la tabla 6.

Tabla 6. Integrantes del grupo de administración y finanzas.

Edad	Grado máximo de estudios	Semestres de experiencia / de antigüedad en el campus	Puesto actual	Carga Académica Semestral (unidades)	Tipo de contrato
29	Maestría	8/4	Director de carrera	9	Planta
33	Maestría	7/3	Profesor	Variable*, normalmente 3 a 6	Cátedra
53	Maestría	31/31	Profesor	Variable*, normalmente 6 a 9	Cátedra
38	Maestría	5/5	Director de carrera	9	Planta
38	Doctorado	15/2	Director de departamento	9	Planta

*Para los profesores de cátedra la carga académica depende de las necesidades del campus, puede inclusive llegar a ser 0 (cero) horas, lo que implicará que los servicios del docente no son requeridos.

Este grupo diagnóstico en un inicio se reunió una vez por semana. Las primeras sesiones que se llevaron a cabo sirvieron para aclarar los términos y

también el grupo hizo propuestas a manera de hipótesis con respecto al diagnóstico sobre las causas que originan el problema (definido para los profesores como ¿qué condiciones organizacionales facilitan o impiden el desarrollo de comunidades de práctica?). Las respuestas que el grupo definió como factibles fueron:

- a) Aseguramiento del perfil del profesor
- b) Contar con espacios físicos y virtuales adecuados.
- c) Fomento y promoción de la interacción entre maestros
- d) Fortalecimiento del sentido de pertenencia
- e) Dar a conocer las expectativas del instituto con respecto al trabajo de la comunidad de profesores. (Casos de éxito).
- f) Dar a conocer los apoyos institucionales con que se cuenta.

Por su parte, el grupo de ingeniería y ciencias básicas, que se reunió durante algún tiempo por separado del anterior bajo las mismas condiciones, se formó por los siguientes profesores, detallados en la tabla 7.

Tabla 7. Integrantes del grupo de ingeniería y ciencias básicas.

Edad	Grado máximo de estudios	Experiencia/ antigüedad en el campus	Puesto actual	Carga Académica Semestral (unidades)	Tipo de contrato
28	Maestría	3/3	Director de carrera	9	Planta
39	Doctorado	6/3	Director de departamento	9	Planta
47	Maestría	15/15	Profesor	Variable*, normalmente 6 a 9	Cátedra
41	Maestría	6/6	Profesor	Variable*, normalmente 12 a 15	Cátedra
40	Licenciatura	4/4	Profesor	Variable*, normalmente 5 a 10	Cátedra

*Para los profesores de cátedra la carga académica depende de las necesidades del campus, puede inclusive llegar a ser 0 (cero) horas, lo que implicará que los servicios del docente no son requeridos.

En este grupo, los profesores que lo integraron definieron (bajo el mismo proceso que el grupo anterior) las siguientes respuestas, ante el problema de investigación planteado:

- a) Disposición del maestro
- b) Elitismo o preferencia hacia profesores.
- c) Tiempo disponible
- d) Qué tipo de problemas tiene la persona, y por eso no pueda adaptarse a las reuniones.
- e) Compromiso del profesor
- f) Aceptación de nuevos integrantes.

Al agrupar y clasificar las respuestas otorgadas por el diagnóstico de ambos grupos, dio como consecuencia que en un inicio se plantearan como necesidades de la institución para poder fomentar la creación de comunidades de práctica las siguientes acciones, presentadas en la tabla 8, a continuación.

Condiciones que facilitan la formación de comunidades de práctica por parte de la institución, de acuerdo a la opinión de los grupos de profesores (condensado)

- Aseguramiento del perfil del profesor.
- Contar con espacios físicos y virtuales adecuados.
- Fomento y promoción de la interacción entre maestros.
- Fortalecimiento del sentido de pertenencia.
- Mejorar el proceso de inducción al instituto.
- Dar a conocer los apoyos institucionales con que se cuenta.
- Disposición del maestro.
- Trato equitativo hacia todos los maestros.

Tabla 8: Primeras conclusiones del grupo diagnóstico respecto del problema.

Ambos grupos, a través de un proceso guiado de consulta con ellos, definieron un período de dos semanas, en el que buscarían tener reuniones informales con profesores como parte de un equipo de diagnóstico (formado por los dos grupos de profesores) a fin de obtener el punto de vista de otros docentes que imparten clases en el campus con respecto a la pregunta de investigación. El mismo equipo de ambos grupos, propuso que la forma de

aproximarse al resto de los profesores fuese con alguna de las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo crees tú que se pudiera fomentar el que hubiera más interacción entre los profesores, o para que te sientas más integrado académicamente con el instituto?
- b) ¿Cómo has visto la comunicación entre maestros últimamente?
- c) ¿Cómo se puede favorecer el que haya más interacción de enriquecimiento profesional?

Las respuestas obtenidas por el trabajo de campo que realizaron fueron categorizadas y agrupadas. A continuación se muestran las respuestas que dieron los entrevistados.

- a) Se considera que las comunidades profesionales (bajo la definición que de estas hace Little (2003) y se explicó en el capítulo de revisión de literatura de la presente disertación), existen en el campus, pero se dan de manera informal.
- b) El trabajo en academias locales es importante para lograr el sentimiento de comunidad entre profesores.
- c) Se debe fomentar el trabajo con colegas de otros campus.
- d) Se deben realizar proyectos en conjunto con profesores. (tales como los exámenes departamentales).
- e) Generar reuniones informales (desayunos, eventos como cena del día del maestro).

- f) Debe existir la figura de un coordinador de reuniones, que fomente la participación entre profesores.

Con ello, se logró concluir el diagnóstico inicial del problema, el cual muestra que el problema planteado es susceptible de ser investigado y despertó el interés de los profesores que participaron en el equipo diagnóstico descrito. Entre las razones que expresaron para que se manifieste ese interés por el tema, se plantean las siguientes propuestas, que fueron tomadas en cuenta durante el proceso de investigación – acción que funciona como metodología de la investigación presente.

- a) Existe temor a la participación del profesor fuera de su ámbito de influencia, es decir, algunos profesores consideraron que no existía un ambiente de confianza suficiente que les permita contribuir con aspectos del desarrollo o mejora de áreas de oportunidad en el campus, fuera de opinar sobre su clase.
- b) Los profesores de menor edad o que provienen de otras ciudades, opinan que la gente es muy cerrada, lo que no les permite ingresar en círculos sociales o profesionales con facilidad.
- c) Algunos profesores perciben un trato preferencial hacia ciertos maestros por parte de los directivos. El trato preferencial se percibe hacia profesores de mayor edad, o de mayor experiencia en el campus.
- d) Falta comunicación vertical por parte de directivos hacia profesores y entre ellos mismos.

- e) El espacio físico destinado al profesor de cátedra es poco personal, por lo que no pueden tener reuniones con alumnos o con otros profesores para discutir temas personales.

Una vez que se consideró que se había logrado el objetivo de trabajar ambos grupos en la elaboración del diagnóstico, se establecieron los principios que posteriormente forjarían el primer resultado de la presente disertación (detallados en el capítulo 4, a continuación). Fue de relevante importancia en este diagnóstico el descubrir que los profesores que participaron en los primeros grupos y se mantuvieron activos durante todo su desarrollo, demostraban el interés por haber sido tomados en cuenta e invitados de manera personal, contra aquellos que abandonaron el proyecto por no sentir como importante el haber sido invitados, y se lograron concluir con base en la opinión de los profesores participantes, los compromisos que la administración de la institución debería asumir para que se encaminara hacia los docentes en la formación de comunidades de práctica. Se procedió entonces a integrar a ambos grupos en uno sólo para contrastar ideas y ampliar la diversidad disciplinaria del grupo al formarlo en uno solo, con lo que se dio por concluido el diagnóstico.

Desarrollo de los ciclos de investigación.

En septiembre de 2006 iniciaron los ciclos de investigación respaldados por el diagnóstico inicial y con la generación de propuestas por parte del (ya único) grupo de profesores que participaron en el proyecto. El seguir trabajando

con ellos facilitó el aplicar la metodología ya que los profesores se encontraban sensibilizados con respecto del objetivo de la organización y habiendo formado parte del grupo que realizó el diagnóstico estaban listos para participar.

Segunda etapa

Primer ciclo.

Partiendo como se mencionó de la investigación – acción la primera propuesta por parte del grupo fue hacia mejorar la comunicación entre los profesores y el área de trabajo. Para lograrlo, sugirieron en diversas reuniones, era necesario que se mejorara la infraestructura de la sala de maestros para convertirla en un lugar apto para estar ahí. Las acciones que el grupo planteó para mejorar la comunicación entre los profesores fueron las siguientes:

- Redistribuir los espacios para que sean aptos a permitir la comunicación.
- Incorporar un área de descanso con televisión e instalaciones cómodas.
- Convertir el área en un espacio privado (sin ventanas) para que el profesor no sea visto por los alumnos cuando está ahí.
- Incluir revistas especializadas y también de esparcimiento.

Estas acciones fueron llevadas a cabo en el período de un mes, por parte de la institución y a sugerencia del propio grupo en una reunión con directivos.

Una vez que las acciones se presentaron, los profesores sugirieron hacer un sondeo con los demás maestros para monitorear las reacciones.

En sesiones posteriores, el grupo reflexionó con respecto al alcance logrado con estas acciones que se llevaron a cabo para mejorar la sala de

maestros. Aún y cuando el mismo se mostró satisfecho dado que se mejoró la percepción que los profesores tienen de la atención que los directivos brindan hacia sus necesidades de espacio, el grupo aceptó que esta única acción (mejoramiento del espacio físico) no fue suficiente para mejorar la comunicación entre profesores, ni entre profesores y directivos.

Segundo ciclo.

En un segundo ciclo (con los pasos definidos por la metodología), el grupo propuso que se requería seguir buscando acciones que permitieran mejorar la comunicación entre docentes. La propuesta surgió entonces de brindar espacios de tiempo formales (por parte de la institución) que fomentaran la comunicación entre profesores. Si se lograra que los profesores asistieran a sesiones donde el principal objetivo fuese la comunicación entre ellos, sería posible mejorar no sólo la interacción entre sí, sino la comunicación con los directivos del instituto.

La acción que se determinó seguir por parte del grupo para lograr establecer esos espacios de comunicación fue el invitar a los profesores a desayunos con directivos. El equipo sugirió a los directivos del instituto que programaran desayunos semanales con grupos no mayores a 20 profesores, donde, sin una agenda particular, se permitiera comentar sobre la experiencia de cada uno en el instituto, su formación profesional y áreas de interés. Los desayunos se implementaron a lo largo del semestre con éxito, donde más del

85% de los profesores asistieron y comentaron satisfactoriamente sobre el evento.

El grupo hizo un proceso de reflexión sobre la acción tomada en este ciclo, considerando que se trataba de un evento exitoso. Las acciones que tomó la institución al establecer estas reuniones con profesores facilitan que los profesores se conozcan más, y que se rompa un poco la distancia al poder entre directivos y docentes. Aún y cuando este tipo de actividades requiere de recursos por parte de la institución, el grupo considera que la relación costo – beneficio es, con creces, favorable hacia el desarrollo armónico de la institución.

Tercer ciclo.

El siguiente ciclo que desarrolló el grupo de profesores que participaron de la investigación, partió del diagnóstico que, si bien los desayunos y espacios físicos facilitan que los profesores se conozcan entre sí, falta un aglutinante que les permita derivar sus interacciones hacia temas útiles para mejorar su desempeño en el salón de clases. El proceso que llevó a esta reflexión surge de la misma participación de los profesores en las interacciones con directivos, donde observaron que más allá de dar a conocer sus intereses, los profesores no salían con proyectos concretos que realizar o motivos profesionales para mantener comunicación con los demás docentes.

Así, el grupo sugirió que se fomentarán espacios de comunicación que tuvieran como objetivo el que los profesores, motivados por los directivos, sugirieran proyectos de trabajo enfocados a mejorar su desempeño en el salón

de clase y con los estudiantes. Para llevarlo a cabo, se hizo una petición a los directivos de incluir en las reuniones de academia el lanzamiento de propuestas de proyecto por parte de los directivos para que los profesores interesados se integraran como parte de un equipo de trabajo. Los proyectos podrían ser de una disciplina específica (tales como elaboración de un libro o el desarrollo de un mecanismo) o bien, multidisciplinarios (técnicas de evaluación de la enseñanza, proyectos de mejora en comunidades).

En las semanas que siguieron a la propuesta del grupo de investigación, se tuvo la reunión de academia y además en reuniones a las cuales los directivos de la institución invitaron en específico a ciertos profesores que pensaron podrían cooperar con desarrollar este tipo de proyectos.

Una vez que transcurrió el tiempo considerado por el grupo y los propios directivos para que se hubiesen iniciado los proyectos, se analizaron los resultados. De más de 5 proyectos que se presentaron a los profesores para que fueran desarrollados por ellos de forma voluntaria ninguno había comenzado. El grupo observó que los profesores habían dado diferentes razones para no integrarse a los proyectos, razones como falta de tiempo, falta de utilidad percibida del proyecto en su quehacer docente e inclusive falta de interés en trabajar con otros maestros. Ante estos resultados, la institución decidió abandonar la idea de seguir intentando proponer más proyectos voluntarios a profesores.

Cuarto ciclo.

La reflexión surgida de estos resultados llevo al equipo de trabajo a formular una prueba al funcionamiento de la formación de comunidades de práctica. Para ello, y por petición de los mismos docentes, se invito a tres profesores a formar un equipo que realizara la práctica de una tarea común entre ellos, con el fin de observar si lograban integrarse con rumbo a formar una comunidad de práctica.

Para analizar la primera propuesta generada por los grupos que participaron en el diagnóstico (existe temor a la participación por parte del profesor fuera de su ámbito de influencia), los profesores que serían invitados a participar en este equipo fueron elegidos por los integrantes del grupo, intentando conformar un grupo interdisciplinario, que realizara proyectos pequeños pero que lograran generar en ellos una sensación de confianza, tanto entre los mismos profesores, como en la relevancia de su participación en el proyecto que no tenía relación con el ámbito docente.

El grupo sugirió dar seguimiento al desarrollo de este equipo de profesores para ver si evoluciona hacia una comunidad de práctica. Los profesores que fueron seleccionados lo fueron a partir de revisar características tales como: edad, género, tipo de contrato en el tecnológico, experiencia docente y área de disciplina. Asimismo, se eligieron a los participantes de modo tal que, entre ellos no se percibe más comunicación que lo cordial, y no una comunicación que permitiera inferir la posible existencia de experiencias anteriores de una amistad.

El proyecto se llevó a cabo con participación voluntaria de los profesores, los cuales se reunieron en tres ocasiones: la primera para ver la película, la segunda para comentar el análisis que cada uno había hecho y la tercera para darle el visto bueno al documento que fue publicado en la revista interna de la institución (ver Apéndice 1 para el documento que se publicó).

Dados los resultados de este ejercicio, en los cuales se pudo observar que la actividad (analizar el contenido de una película para escribir un ensayo conjunto) no resultó ser una dentro del dominio de los profesores que se integraron, pero aún así había una respuesta comprometida a realizar la actividad, atribuible a la invitación personalizada que se hizo. También se observó que si bien se reunieron los profesores, su trabajo no había sido realizado de modo colaborativo, ya que cada uno de ellos había hecho un análisis individual y presentado su punto de vista independiente.

Quinto ciclo.

El grupo de docentes coincidió en que se debería establecer otro ciclo de trabajo con los tres profesores del ciclo anterior, alterando las condiciones del trabajo. En este segundo proyecto, el equipo de tres profesores se enfrentó con otra actividad definida por el grupo al analizar a fondo el perfil de los profesores participantes en el equipo, sus gustos y preferencias.

La acción propuesta por el grupo fue definida entonces acorde a lo que se estudió como elemento común entre los profesores: el gusto por la música. El proyecto consistía en que los profesores deberían hacer una lista de las diez

canciones que a juicio de los tres, fuesen las mejores de todos los tiempos. La definición del proyecto indicaba que los profesores sólo podrían entregar una lista de 10, por lo que deberían discutir y reunirse lo necesario para llegar a un consenso sobre qué elementos irían en la lista.

En opinión del mismo, el grupo obtuvo éxito al comprometerse los profesores del equipo no solo con su asistencia y participación, sino llevando a buen fin la actividad (el contenido del artículo que se publicó en la revista interna de la institución está disponible en el Apéndice 2) y proponiendo reunirse en fechas posteriores, a decisión de ellos para seguir mejorando la lista, aunque ya no se fuese a publicar el nuevo listado. Es en este ciclo, en el mes de marzo de 2007 cuando se detecta el segundo resultado del presente estudio, relacionado con la confianza que debe existir entre los miembros de una comunidad de práctica para que esta se desarrolle realmente como tal, y el cual se especifica en el capítulo siguiente.

Tercera etapa

Sexto ciclo.

El sexto ciclo arrancó propiamente en el mes de marzo de 2007 con algunos de los profesores que iniciaron el diagnóstico un año antes y habían proseguido en los ciclos previos. Las modificaciones de estructura tuvieron que ver no sólo con el deseo de participación de los profesores, sino con las necesidades institucionales al cambiar la planta de profesores y las responsabilidades de algunos de los involucrados. La salida de los docentes se

pudo deber al deseo personal de los profesores por dejar la institución, aunque en la mayor parte de los casos tuvo que ver con el desempeño y resultados de las ECOAS. Se realizó la invitación a integrarse a un profesor más, que no había participado previamente para complementar el grupo dadas la salida del instituto de otros docentes, y este nuevo miembro del grupo aportó al grupo un punto de vista distinto al no conocer previamente a los otros integrantes.

En este ciclo se inició el trabajo con lo que propiamente fue ya una comunidad de práctica de acuerdo a las definiciones que la literatura provee. Sus características de comunidad, práctica y dominio se mostraron claramente desde el principio del ciclo. Esta etapa y sus ciclos es la de mayor crecimiento en cuanto a conocimiento generado durante el estudio ya que se tuvo oportunidad de reunir mayor evidencia sobre los resultados obtenidos en los ciclos anteriores, además de que se generaron más resultados para la presente investigación.

Al inicio del sexto ciclo, el grupo de trabajo decidió que un aspecto clave sería el integrar nuevos profesores al mismo, que le dieran al mismo una renovación de ideas y puntos de vista. Debido a que salieron varios profesores por causa de su desempeño evaluado por los estudiantes, otros por deseo propio de dejar la institución y otros más lo abandonaron atribuyendo un incremento en su carga laboral, el grupo sufrió la baja de algunos de sus integrantes, por lo que se consideró prudente la adición de nuevos docentes.

Para lograr integrar profesores al grupo, el mismo procedió a llevar a cabo las acciones del ciclo al invitar a otros profesores con el único criterio de

selección de buscar cada uno profesores que pudieran añadir al conocimiento que se generaba en las reuniones. El proceso de invitar a nuevos integrantes tuvo una duración de tres semanas, en que varios profesores acudieron esporádicamente a las sesiones, pero sólo uno procedió a acudir regularmente y por ello se le consideró a partir de este momento como parte del grupo. Una vez que el grupo consideró que habían invitado a un número considerable de profesores, decidieron dejar de hacerlo aún y con el resultado de un solo profesor agregado al equipo.

En su proceso de reflexión, el grupo encontró que los profesores no se habían decidido a permanecer en el equipo de trabajo al encontrarlo ya establecido. Su percepción como grupo giró en torno a que ellos (los integrantes del grupo) tenían ya una forma de comunicarse, una relación de confianza entre ellos que dificultaba el que un profesor recién invitado lograra adaptarse en una sola sesión al equipo de trabajo y esto tenía relación. Según lo observado en las reuniones, también la renuencia del invitado a permanecer con el grupo tenía que ver con el comportamiento frente al docente nuevo que tenía el grupo al sentir estos que el elemento de nuevo ingreso alteraba el orden del grupo.

Surge entonces la pregunta ¿porqué un profesor logra ser aceptado por el grupo y él mismo decide permanecer como parte del equipo? La respuesta del grupo se dio de forma unánime, al afirmar que se le aceptó porque es un profesor con más de 20 años en la institución, que ha sido constantemente reconocido como uno de los mejores maestros de la misma. La opinión del profesor respecto a su permanencia en el equipo complementa la del grupo con

respecto a él: el profesor opina que por lo que observa, el grupo puede ayudarlo a seguir creciendo como profesor.

Séptimo ciclo.

Establecido el sentimiento de confianza entre los miembros como característica que genera el sentimiento de comunidad, se procede entonces a generar un nuevo ciclo con los profesores. En esta ocasión, la comunidad de práctica busca mejorar el proceso de integración de profesores nuevos, sin necesidad de que estos pasen por el programa de apoyo a maestros que se tiene en la institución. Para ello, proponen, es necesario mejorar el proceso de inducción al instituto.

Las acciones que los profesores desarrollaron durante este séptimo ciclo de la investigación van enfocadas a revisar y mejorar el proceso de inducción. El grupo decide entonces que se debe mejorar el proceso de contratación primero, y posteriormente, con los profesores seleccionados, apoyar su desempeño en el salón de clases. A partir de este momento los profesores se concentraron las siguientes sesiones a buscar formas de generar estas acciones de mejora en los procesos de ingreso de docentes al instituto.

Las acciones resultantes se convirtieron en recomendaciones a los directivos del instituto sobre como poder asegurar que el profesor candidato a ingresar cumpliera con el perfil de puesto. Si bien no se propuso por escrito algún documento que pudiese servir para ser revisado e incorporado o desechado como criterio de selección, las pláticas que el grupo tuvo con el

directivo responsable de contratación tuvieron efecto al señalar la necesidad de incrementar la atención que se tenía hacia las habilidades sociales y el compromiso que hacia la institución podrían desarrollar los candidatos.

El grupo después de las sesiones con el directivo responsable de contratación reflexionó sobre lo expuesto a este. Se consideró que si lograban influir en las opiniones de los directivos y con esto se mejoraba la contratación, entonces las reuniones de la comunidad de práctica tomaban un sentido relevante por su trascendencia hacia el futuro del instituto. Desde este momento se logró percibir que el grupo incrementaba su motivación al detectar que las acciones del grupo influían más allá de la reflexión personal que a ellos les deja.

Octavo ciclo.

Después de la reflexión generada en el ciclo anterior, el grupo modificó su comportamiento y se encaminó hacia una búsqueda implícita de cómo mejorar su práctica docente aprovechando el conocimiento que existe en la comunidad de práctica. Es notorio como se modifica el desarrollo de las sesiones para ser encaminado a comunicar sus obstáculos durante las clases e intercambiar las mejores prácticas.

El trato que se tiene hacia los profesores es uno de los principales temas que se manejan en las sesiones durante el ciclo. Se hacen diversas propuestas sobre las mejores formas en que debería de llevarse a cabo la comunicación de los directivos hacia los mismos, y esto lleva también al grupo a cuestionarse si el trato que se tiene con el alumno es el adecuado o sufre también de un

distanciamiento al igual que el de la institución hacia sus profesores. Entonces, se hace la propuesta por parte de uno de los integrantes de recomendar a los profesores de reciente ingreso acciones que les han funcionado a ellos y demuestran mejorar la comunicación entre el docente y el estudiante.

La acción principal que se desarrolla en el ciclo, tiene un producto resultante, el memorándum “De maestro a maestro” (disponible en el apéndice C). El producto surge de una primera reflexión que sobre su práctica tiene un integrante del grupo, y posteriormente el escrito es revisado y mejorado a lo largo de tres sesiones por parte de todos los integrantes del grupo. Se puede considerar que el documento mencionado es realmente, producto de todos los integrantes de la comunidad de práctica. El documento fue enviado a los directivos para que se repartiese entre los profesores, no sólo de nuevo ingreso, sino a todos los docentes a través de sus casilleros.

En la reflexión posterior el grupo reflexionó sobre el impacto positivo que otros docentes habían hecho hacia los maestros del grupo con respecto del documento generado. Los propios integrantes del grupo se mostraron sorprendidos por la importancia que en su quehacer docente tiene el contenido del documento y perciben que los ha ayudado a mejorar su práctica docente. De igual manera, a través de la observación y entrevistas de pasillo con sus propios alumnos, estos a lo largo de las semanas posteriores mencionan que se sienten más en confianza de comentar su desempeño en el salón de clase con los profesores.

Noveno ciclo.

Hacia finales de septiembre de 2007 se tuvieron cambios organizacionales en la institución que modificaron la estructura de la división de profesional, y con el cambio de directivos se tomaron acciones para con los profesores que dificultaron o limitaron al menos implícitamente y en percepción de los mismos maestros, la participación de estos (tanto los profesores de planta como de cátedra) en las reuniones de la comunidad de práctica. Dado que el grupo había presentado problemas para reunirse las dos últimas sesiones, se analizó la posibilidad de suspender las reuniones. Ante tal escenario, Surgió la propuesta de que estas fueran sustituidas por envío de opiniones vía correo electrónico, que permitiría a cada uno de los profesores atender las comunicaciones en su propio tiempo y espacio, sin necesidad de acudir a reuniones con cierta periodicidad en un lugar determinado.

Para proceder con la metodología y aplicar las acciones sugeridas, se inició el envío de correos electrónicos hacia los miembros de la comunidad de práctica para desarrollar temas que mejoraran su actuar en el aula. Aún cuando todos los profesores integrantes del grupo respondieron a los correos enviados, fue evidente su molestia por el rumbo que tomaba esta comunidad y decidieron –vía electrónica- que era necesario reunirse de forma personal lo antes posible.

El grupo se reunió para reflexionar sobre dos aspectos: en primer lugar, sobre las causas que los habían alejado de la comunidad de práctica y en segundo, sobre su sentir con respecto a la continuidad vía correo electrónico de la existencia del grupo. La conclusión a la que arribaron fue que aún y cuando se

recibían beneficios para su desempeño docente de la participación, la nueva administración no tenía tanta disponibilidad para facilitarles el tiempo de reunirse. Asimismo, todos coincidieron en que las reuniones vía correo electrónico eran frías e impersonales, perdiéndose con ello la dinámica de relación humana que era tan valiosa como las aportaciones en el ámbito profesional que se intercambiaban en las reuniones presenciales.

Como reflexión final por parte de los miembros de la comunidad de práctica, se tuvo consenso en que era necesario, para mantenerse activos y a la vez críticos del propio quehacer docente el ceder parte de su tiempo personal en mantener las reuniones de la comunidad de práctica.

Conclusión de la investigación-acción.

Durante las últimas semanas de la investigación, hacia finales de noviembre de 2007, fue evidente a través de entrevistas y observación que el grupo no requería la presencia ni la aprobación de autoridades de la institución que motivaran y permitieran las reuniones o los temas a tratar en la comunidad de práctica. Los profesores encontraron la motivación en la mejora de su práctica docente, gracias al intercambio de experiencias, sugerencias y retroalimentación oportuna, sincera y asertiva dada hacia ellos o por ellos con otros miembros de la comunidad de práctica con los cuales tienen confianza. El grupo se observó con mucha sinergia y dinámica, de modo que su el término de esta investigación no significó el fin de la comunidad de práctica al haber

evidencia de que, tres meses después de concluida la razón original de su formación y que generó los resultados que se presentan a continuación en el capítulo 4, la comunidad de práctica formada sigue existiendo como tal.

Capítulo 4. Resultados

Es importante reconocer que los profesores mejoran su motivación para participar por el hecho de ser invitados de forma personalizada (contra hacer una invitación abierta o masiva) a formar parte de una comunidad de práctica.

Autores como Loughran (en Loughran, 2002) comentan sobre la petición que se hace en ocasiones para buscar que el profesor comparta su experiencia, sin embargo, ni este, ni otros autores citados en la presente disertación, parecen dar importancia de la forma en que la petición de acudir a las reuniones se da, aún y cuando esta demostró a lo largo de la investigación descrita en la presente disertación su importancia.

En diversas conversaciones tanto grupales como particulares sostenidas con los miembros de la comunidad de práctica que se formó para la presente investigación, se puede detectar que el haber invitado de manera personal al profesor a integrarse a la misma fue un factor importante para que aceptara participar. Más allá de ello, el haber sido invitado de manera personal (no a través de un mensaje electrónico masivo o por vía de terceros) fue uno de los factores que lo hizo sentirse comprometido para pertenecer a este grupo. Por ejemplo la maestra Esther Benavides, comentó en abril de 2006:

Yo creo que es importante que el director invite personalmente a los profesores, que se explique el objetivo de las reuniones y se pueda tener oportunidad de que el profesor resuelva sus dudas y preguntas, porque hay que explicarle que aquí el objetivo es compartir sobre su práctica y la forma en que se dan las clases, se preparan, se habla con los alumnos y que no crea que le van a robar sus ideas, sino que las va a compartir, que esto no va a afectarlo en futuras contrataciones. Hay profesores que por lo que

ganan aquí creen que no tienen necesidad de participar más allá de lo que está obligado, y una plática directa y en que el director le pida su cooperación, puede crearle una obligación moral de participar....ya estando aquí, se dará cuenta de que vale la pena participar

Esto también queda en evidencia en la primera reunión a la que acudió el profesor Cesar Guzmán, cuando menciona

Estamos perdiendo la personalidad, el trato humano, el hablar con las personas, eso es algo muy grave...estamos dejando de tratarnos como seres humanos y todo pasa a ser electrónico. Damos por hecho que la gente se entera cuando enviamos un correo electrónico y eso no es necesariamente cierto. Por eso, te agradezco a ti que te hayas tomado la molestia de hablarme por teléfono y decirme "te envíe por correo una invitación, es para esto y esto" porque así siente uno que el trato es personal, que me lo estás diciendo a mí y no únicamente enviando un correo a ver si pega. Eso es muy importante para uno como profesor, el saber que lo estás tomando en cuenta de esa manera.

Ambos comentarios coinciden con la experiencia que se vivió por parte de la maestra Zaira García (empleada del instituto en el área de capacitación del personal), quien invitó a un grupo de profesores a compartir su práctica en reuniones programadas y que realizó la invitación a través de listas de distribución masivas vía correo electrónico entre los profesores

Me sorprende la falta de compromiso de los profesores, ya que a pesar de que contestaron a mis correos diciendo que si venían (a las reuniones) no apareció ninguno para empezarlas

dijo ella en entrevista realizada el pasado mes de octubre de 2007, una semana después de que debía haberse llevado al cabo la primera de las reuniones,

a diferencia de cuando les hablo para invitarlos a nuestros cursos, o a alguna comida, los profesores me dijeron que se les había pasado la fecha, pero cuando les hablamos y confirmamos personalmente no se les pasa la fecha...

Si bien es cierto que el correo electrónico tiene algunas ventajas para establecer comunicación (su elaboración normalmente consume menos tiempo que una llamada telefónica, ofrece la posibilidad de establecer contacto con varias personas al mismo tiempo, no permite llegar a tener dualidad en la comunicación derivada de la intencionalidad del tono o volumen de voz), es evidente con los ejemplos descritos en el presente documento que los profesores prefieren ser invitados a formar parte de manera personal y directa, agradeciendo esta deferencia con su asistencia a la reunión a la cual son convocados. También debemos descartar para el objetivo de comprometer a los profesores la comunicación por escrito, que si bien da formalidad, también es fría como medio para hacerlo llegar a los profesores. Como ejemplo, se tiene el siguiente correo electrónico:

Estimados Maestros,

Por este conducto les deseamos lo mejor para este 2008, que sea de mucho provecho personal y familiar. Asimismo, les mandamos como recordatorio las siguientes fechas importantes:

Junta de Bienvenida a profesores: Jueves 10 de enero de 2008, 7:00 pm.

Inicio de clases: 14 de enero de 2008

También adjunto enviamos la agenda para el semestre Enero-Mayo del 2008,

Saludos cordiales,

En respuesta a este correo enviado por una de las divisiones académicas del instituto, acudieron a la reunión únicamente el 50% de los profesores convocados, a diferencia de otra división académica que optó por llamar por teléfono a cada profesor y obtuvo una asistencia del 82% de los profesores convocados.

Más evidencia de lo descrito en relación a la necesidad de realizar personalmente o vía telefónica la invitación a participar hacia los profesores lo tenemos con una profesora, que fue invitada a capacitar a un grupo de profesores, sin embargo, de los 20 profesores que deberían asistir, comenta, solo llegaron 3. La razón que argumentaron aquellos que no asistieron, fue, básicamente, que no se le dio prioridad debido a que la información llegó por correo electrónico *“al igual que llegan muchas otras invitaciones pero no hay oportunidad de hacerle caso a todas”*.

A través de la observación, se ha notado que si bien el “programa de conferencistas distinguidos” es una idea con mucho potencial, la invitación genérica a los profesores es la que se envió por correo electrónico (y se muestra a continuación):

Estimados Profesores:

Por este conducto, los invitamos al PROGRAMA DE CONFERENCISTAS DISTINGUIDOS que ofreceremos este semestre. Dicho programa es un esfuerzo... por traer a nuestro Instituto a personalidades de la región que se han destacado en el ejercicio de su profesión, para vincularlos como profesores invitados en nuestros programas académicos.

Si alguno de las temas es compatible con su materia, puede usted optar por incorporar una o varias de las conferencias como parte de la carga académica de sus alumnos.

Sin otro particular, le enviamos un cordial saludo.
Atentamente, XXXXXX.

Esta invitación se envió en la primera semana de clases (enero 14-21 de 2008), pero los profesores no respondieron con su asistencia ni invitando a un grupo de alumnos a participar; sólo lo hicieron aquellos que fueron llamados

personalmente por parte del director de departamento para que asistan junto con su grupo a las sesiones con estas personalidades de la región, con lo cual se pierde el efecto masivo de difusión y participación de la gran mayoría de maestros del instituto, y se pone en duda la participación activa del docente, al cuestionar si no está respondiendo en realidad a una presión por parte de los directivos.

Como otra evidencia generada dentro del grupo de profesores de esta investigación, el profesor David Lima comentó en reunión del grupo, el pasado 24 de mayo de 2007, que tuvo la intención de realizar una comunidad de práctica entre los directores de carrera a nivel nacional, vía electrónica. Sin embargo, dados los resultados que ha presentado el grupo de estudio de esta disertación y en el cual él participa, reconoció que es necesario que los directores de carrera sean invitados de manera personal por él (aunque sea por teléfono dadas las restricciones geográficas para hacerlo en persona con cada uno) para que se animen a participar realmente en los foros electrónicos de intercambio de prácticas que él mismo ha creado a través de una plataforma computacional que se tiene en internet.

Además de la primera invitación formal a través de platicar con ellos que se les hizo a los miembros para integrarse al grupo que fue sujeto de estudio, otro de los factores relacionados que consideran ellos para haber permanecido ligados (sobre todo en las primeras reuniones) fue el hecho de que para cada sesión, se les llamara por teléfono por parte del coordinador del grupo para

recordarles de la siguiente sesión semanal. La maestra Valeria Guerra mencionó en entrevista informal el pasado 3 de diciembre:

“Para mí un motivante a seguir participando, sobre todo al principio, es que la persona que nos invitaba nos comprometía a ir a las juntas porque nos hablaba por teléfono y nos recordaba “la espero mañana a las 11 que no se le olvide” y entonces, uno se siente importante porque le están hablando para invitarlo, es muy difícil decir que no, no es lo mismo que si nos enviara un correo que uno se puede hacer el que no lo ve”.

En las reuniones de academia de departamento, a las cuales se cita a través de un correo electrónico formal que envía el director del departamento, concurrió menos de 50 profesores (aproximadamente el 40% del total de los invitados) y al confirmar con algunos profesores, informaron –en caso de no haber acudido a la reunión- sobre la razón por la cual no acudieron, variando las respuestas entre el “tenía otro compromiso” a “no supe cuando fue, nadie me habló para recordármelo”, y también en algunos casos confirmaron sobre la poca importancia que dieron al correo electrónico a diferencia de la que podrían haber dado a una invitación personalizada, por ejemplo, un profesor que confiesa no acudir a las reuniones por no sentir las necesarias comentó

no hacen nada porque te sientas importante, te mandan el correo como si fuera tu obligación leerlo, entenderlo y acudir... no se toman la molestia para hablar y decirte, oye te mande un correo, espero lo puedas leer y acompañarnos a la reunión.

Un segundo resultado se da a través de la evidencia recolectada con los profesores participantes, dado que ahora es posible afirmar que los profesores que pertenecen a una comunidad de práctica forman un grupo de alta cohesión y desarrollan un espíritu de confianza entre los propios miembros, lo cual les

facilita el intercambiar sus mejores prácticas, pedir y recibir consejo sobre cómo llevar a cabo la práctica docente de una mejor manera y, en general, compartir su profesión.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, confianza, es la esperanza firme que se tiene de alguien o algo; con quien se tiene trato íntimo o familiar. Es factible adaptar la definición previa en el caso de la comunidad de práctica que se analiza en esta disertación, a esa esperanza que se tiene en poder tratar con otros profesores de manera íntima o familiar. Varios autores (Bryk et al, 1999 y Scribner et al, 1999) marcan como requisito del desarrollo de una comunidad profesional la conciencia por lograr un objetivo común, el monitoreo de colega a colega en la realización de su práctica e inclusive la realización de actividades colaborativas o en equipo, sin embargo, ni estos autores, ni el propio Etienne Wenger (1992) en su definición de características básicas para el desarrollo de comunidades de práctica menciona este desarrollo de la confianza entre los miembros de la comunidad como requisito básico para asegurar el éxito de las mismas.

Entre la evidencia disponible para afirmar lo anterior, se puede recalcar al profesor Jaime Villa, que compartió con los demás profesores del grupo el contrato de arranque del semestre que le entrega a sus alumnos al inicio del semestre

me da mucho gusto compartir con los demás maestros, porque esto es para que mejoremos todos, todos somos de los mismos.

La maestra Sonia Molina, que participó durante la primera parte del proyecto, comentó en su momento sobre cómo mejorar este tipo de grupos:

Creando un ambiente de integración, hacerlos sentir que están en el mismo barco. No hacerlos sentir individualistas. Sino decir: “estamos trabajando en equipo y vamos todos por el mismo fin.” Las relaciones humanas son complejas, y entre mayor contacto exista entre los puestos altos y todos los maestros se fomenta más esta interacción y comunicación. Es muy importante que el maestro se sienta escuchado, que sea reconocido, ya que en ocasiones, el sistema rígido que existe puede herir sus sentimientos.

Maxine Green (citada en Westheimer, 1999) habla de la necesidad de una nueva camaradería entre profesores y lo necesario que es el desarrollo de comunidades democráticas hacia adentro de las instituciones a fin de que se permita el intercambio de conocimientos, pero camaradería no es un término tan profundo como confianza, sino de la capacidad de entablar una conversación en términos amistosos únicamente.

Por su parte, la maestra Valeria Guerra considera como muy importante para que el desarrollo del grupo se de, el aspecto de confianza entre los miembros

yo creo que el éxito de este grupo es que nos tenemos mucha confianza unos a otros, entonces, no tenemos ningún problema en decir realmente lo que nos pasa en clase para que nos ayuden los compañeros. Cuando lo cambiaron de puesto... pensamos que el grupo se desintegraría porque no se les daría continuidad, existe de hecho, la duda aún hoy en día de que los proyectos que salgan de nuestra comunidad de práctica y sea necesaria la participación de los directivos, tengan eco entre estos, para llevarlos a cabo y nosotros no le tenemos confianza a la nueva dirección para platicarle todo lo que hablábamos... yo he platicado de este grupo con otros profesores y el sentir general es que funciona porque se le tiene confianza solo a los profesores que por alguna razón se conocen, es decir, estudiaron y/o trabajaron juntos, solo bajo esas circunstancias han logrado formar lo que a su juicio son los grupos de trabajo informales, solo en ese ambiente sienten la seguridad de que pueden decir abiertamente lo que sucede, sin temor a que trascienda..”

Autores como Bryk (Byrk et al, 2001) escriben sobre la necesidad de que los profesores desprivaticen su práctica y permitan que se haga comunitaria la

solución de problemas, así como el compromiso de trabajo común. Si bien se habla de confianza, se habla de la confianza que los demás otorgan al profesor con respecto a su rol de compromiso hacia dentro de una comunidad profesional (con respecto de que hará un buen papel en ella) y no de la confianza entre los miembros de una comunidad como factor determinante del éxito de una comunidad de práctica, que es el sentido en el cual se trabaja en esta disertación.

Dado el nivel de compañerismo y amistad que se desarrolla a lo largo de la vida de una comunidad de práctica como la que se estudió en esta disertación, los profesores demostraron disposición a superar uno de los principales obstáculos de la formación de las comunidades de práctica, la falta de tiempo. En los casos en que para el grupo de estudio las personas se tuvieron que retirar después de haberse integrado a él, esta salida obedeció a causas relacionadas con el empleo en esta u otras instituciones, y en ninguno de los casos al deseo de los profesores por abandonar el grupo, como lo evidencia el profesor Arturo Lara, que tuvo que abandonar el proyecto debido a estas causas en enero de 2007:

Realmente era un proyecto muy interesante licenciado, a mi me hubiera encantado seguir participando pero usted entiende que tengo que buscarle también por otros lados y se me complica mucho el horario, sin embargo, sigo en contacto con algunos de los profesores, y me comentan sobre lo que se avanza"... "estoy en contacto con ellos cuando nos encontramos en los pasillos, y aprovechamos para platicar aunque ya no pueda estar en las reuniones

Un estudio de Gupta (2000) toma el ejemplo de una planta industrial para explicar el desarrollo de la ecología social como factor importante para el

desarrollo de los objetivos de la empresa, sin embargo, también aclara que el desarrollo de equipos efectivos de trabajo o comunidades profesionales es desarrollado a través de planes de incentivo basados en trabajo en equipo, con lo cual es factible asumir que los equipos participan juntos y gustan de hacerlo, porque gracias a ello reciben premios, y no necesariamente porque confían en otros miembros. Si bien la compañía tenía el objetivo de forjar una comunidad profesional a través de conseguir que los empleados confiaran en los otros y mejoraran su comunicación, la confianza en ese caso se vio como un medio.

En un estudio presentado por Lamb (2001) se menciona la confianza como un factor de éxito en el trabajo colaborativo profesional, sin embargo, el estudio aclara que la confianza a la que se refiere es hacia la veracidad de la información que se comparte y la forma en que esta será utilizada, y no hacia la persona que comparte o recibe el conocimiento.

Autores como Scribner (en Scribner et al, 1999) presenta un interesante estudio con respecto a las características de crear comunidades profesionales en una investigación que duró dos años en dos diferentes escuelas, sin embargo, no marcan la confianza como uno de los factores de estudio y por consecuencia, no aparece en las conclusiones del mismo como posible aglutinante de una comunidad.

Para lograr fortalecer el sentimiento de amistad y compañerismo en el grupo, es recomendable que las reuniones se lleven a cabo, así sea que solo puedan asistir uno o pocos miembros del grupo. Si bien no se logrará tener una sesión plenaria con las riquezas que esta pueden proveer, si permite el

acercamiento a conocer más a la persona o personas que acuden. El mismo profesor Lara comenta:

Me acuerdo muy bien de las reuniones, inclusive cuando en alguna ocasión yo fui el único que acudió porque a los demás se les puede haber atravesado algo, pero se siente uno más en confianza para platicar no sólo del trabajo, sino de la vida personal, y eso ayuda a que se sienta uno más cerca del instituto y de los directivos...para participar en este tipo de grupos que se ha formado hay mucho que tiene que ver con la persona, si considero que voy a aprender algo nuevo adelante. El beneficio económico no es inmediato. Quienes no están aquí puede ser porque trabajan, pero sienten también que ya no hay más allá que puedan mejorar ya no quieren aportar más, está en su área de confort, yo estoy en el primero, en los que no pueden porque trabajan fuera, pero no porque no quiera, al contrario, si pudiera, me gustaría seguir participando

Este comentario se ve reforzado por el realizado por el profesor Jaime Villa al platicar con él, cuando se le comentó sobre su inasistencia a una sesión de retroalimentación:

A ver si luego voy a tu oficina a echar una platicada, porque no pude ir a la sesión con el grupo, pero no importa, ahí en tu oficina se platica y mira, con confianza pues nada más aquí en cortito (sic) con los que les tienes confianza.

Los autores Bloom y Stein (2004) recapitulan acerca de los beneficios de la colaboración entre profesores, tales como la productividad de la institución, una mejora en la moral del grupo, mejoría en la retención de profesores hacia adentro del instituto, mejoría en la percepción del público con respecto al trabajo docente y como meta básica, la mejoría en el aprendizaje de los estudiantes. Si bien las comunidades de práctica deben cumplir con sus propias características y no ser parte formal de la estructura o requerimiento de la organización, es saludable que los líderes procuren que se mantengan sus metas alineadas a las de la planeación estratégica de la institución (Fisher y Bennion, 2005) incluyendo

la mejora continua de la labor básica de una institución educativa como lo es la enseñanza en el salón de clase.

A lo largo de los últimos tres meses, en que el grupo de investigación que se formó para el estudio ya no ha sido requerido a reunirse, se ha notado que el grupo ha logrado alta cohesión entre sus miembros, tanto aquellos que terminaron el proceso estando en la mayor parte de las reuniones, como los profesores que tuvieron oportunidad de participar en algunas aunque no en la mayoría de las sesiones.

Otro resultado que se encuentra con el trabajo que se ha llevado a cabo en el grupo durante este más de año y medio, es que un motivante para que el mismo grupo siga funcionando es el hecho de que los profesores participantes puedan observar la existencia de resultados tangibles y útiles para apoyar el desarrollo de su práctica docente.

Como evidencia de este punto, se tiene la observación que en un principio se hizo con respecto de la participación de los profesores: en los inicios del grupo, la presencia de profesores como Miguel Molina (director de departamento) fue reforzada por el mismo con comentarios como

aquí ando, porque me gusta ver que comentan los profesores, como que se abren más que en las juntas de academia, entonces me sirve mucho para escuchar cosas que allá no podría y que nos sirve para tener mayor retroalimentación, es decir, nos permite conocer más sobre temas que en las juntas de academia por tiempo, o porque no se sienten cómodos los profesores, no alcanzan a compartir con respecto de sus clases

Varios autores (Bryk et al, 2001) concuerdan y marcan como una de las tres principales conductas que logran sustentar una comunidad profesional en

una escuela el que se tenga un diálogo reflexivo sobre las prácticas instruccionales y el aprendizaje de los estudiantes. La maestra Sonia Molina, en septiembre de 2006 comentó sobre un grupo de maestras de preparatoria que se reunían para platicar como amigas de temas triviales, sin embargo

Empezaron a invitar a otras maestras y conforme estas fueron tomándose confianza unas a otras, como yo estaba en ese grupo, intenté que fuéramos cambiando los temas hacia temas de nuestro quehacer docente, y desde entonces me comentan las maestras que se dan cuenta que pueden platicar sobre cosas importantes relacionadas con la forma en que dan clase...creo que vamos logrando algo

Con respecto de este grupo que se empezó a formar en preparatoria, cabe hacer notar que el grupo se desintegró hacia finales de noviembre de 2006, debido a que las cinco maestras que participaban en el campus dejaron de hacerlo, al menos en coincidencia de su labor docente, ya que la maestra Molina siguió en su rol administrativo en el instituto.

Por su parte la maestra Martha López desde mayo de 2006 mencionaba que:

Desde que participamos en las reuniones a las que nos citas he notado que platicamos más entre nosotros, como que nos tenemos mucha más confianza, porque normalmente platicas con los maestros con los que coincides durante tu hora de clases, en los pasillos, pero con los demás maestros del campus para nada, no se platica, si acaso se saluda, pero no se llega a tener una buena comunicación, y se mejora mucho ahora con este grupo.

Asimismo, la misma Lic. López el pasado mes de noviembre de 2007 platicó lo siguiente que refuerza las conclusiones y resultados obtenidos en esta disertación

Me acuerdo de las juntas que teníamos... me gustaba asistir porque como que el ambiente se prestaba para poder intercambiar

experiencias con los demás profesores...en mi grupo me tocó que estuvieran algunos maestros con los que yo no podía coincidir normalmente, y lo bueno es que tienen otra perspectiva, otro punto de vista...quizás porque ven a los alumnos más temprano así como el profesor este de matemáticas... a ellos pues casi ahí es donde los conocí y te das cuenta que todos tenemos puntos de vista diferente pero como que todos vamos a lo mismo, de hecho deberían fomentar más la formación de estos grupos...¿Cómo? A través de reuniones informales, así como los desayunos que en algún momento se tuvieron con el director, donde se daba oportunidad de platicar sobre todos los temas, no siguiendo una estructura formal, sino como una convivencia donde se daba la confianza para platicar de lo que a uno le inquietaba... inclusive, hasta cuándo vamos a cursos a Monterrey u otras ciudades, aprovechas para conocer profesores de otros campus, te dan confianza y puedes compartir después con ellos.

Es Franz (2005) quien establece como una de sus conclusiones en el estudio que el éxito de las comunidades profesionales radica (entre otros) en la necesidad de que exista un objetivo común, identificado por los miembros de la comunidad.

Los profesores que participaron con el grupo por el tiempo que este duró establecido para fines de la presente investigación, también manifiestan como relevante para la mejora de su práctica docente, el haber pertenecido a la misma, por ejemplo, la maestra Guerra:

A mí me gustó mucho el poder participar en el grupo, y no solamente porque se platicaba muy a gusto con los demás profesores, sino ¿sabe porqué?, porque se hizo un equipo de trabajo, en el que tu podías ir con una duda y salir con comentarios de otros profesores que te ayudan a tomar otra perspectiva con respecto del problema que les presentabas, comentarios de “mira, porqué no haces esto” o bien “porqué no intentas de esta otra forma”.

Ejemplo de la aplicación del comentario hecho por la maestra lo tenemos en el documento que se generó en agosto de 2007 a partir de las reuniones,

elaborado por cuatro profesores del grupo, se diseñó el memorándum llamado “De maestro a maestro” en el cuál los profesores que participan en el grupo de estudio dan recomendaciones a los que por primera vez entrarán como docentes en el semestre agosto-diciembre 2007. Este documento (disponible en el Apéndice C) fue entregado a los profesores que cumplían esta característica, durante la reunión previa al inicio de semestre y se decidió entregar a todos los profesores por vía de su casillero en la sala de maestros.

Los comentarios de los profesores de reciente ingreso respecto del documento entregado fueron positivos, al verlo como un documento de utilidad que se generó no como una indicación administrativa, sino como una reflexión de un profesor hacia otro, al momento de iniciar su carrera docente en el instituto. Por parte de los docentes que ya impartían clase en el instituto, también se obtuvo una reacción favorable hacia el documento, por considerar que ponía en blanco y negro acciones que algunos maestros ya realizaban con anterioridad, y otras que se habían obviado en alguna ocasión, pero que dejaron de hacerse por el peso de la rutina en la que entran los profesores después de años de hacer su actividad y no reflexionar sobre las mejoras que se pueden hacer a la misma.

En el mes de septiembre de 2007 se presentaron movimientos hacia adentro de la propia institución, que resultaron en que fuese complicado en ese momento el mantener las reuniones activas. Por ello, se propuso a los profesores que se modificara el perfil de la reunión al poderlo hacer de manera virtual –a través de correo electrónico- en lugar de tener reuniones presenciales.

La respuesta de los profesores a esta propuesta es evidencia clara de que las reuniones resultan útiles y que los profesores se encuentran motivados a participar en las mismas. La maestra Guerra comentó sentirse

Desencantada por los cambios organizacionales, ya que pensé que estos podrían terminar con las reuniones, el llevar las reuniones por correo electrónico no funcionará igual que antes, ya se había mencionado en varias reuniones, parte del éxito de las comunidades de práctica es que hay comunicación personal y cálida, en lugar de fría e impersonal como son los medios electrónicos.

El involucramiento de los profesores es tal, que a raíz de la terminación del estudio se les agradeció su participación y se comentó sobre el fin del grupo. La respuesta fue inesperada, al recibir comentarios como el siguiente de parte de uno de los participantes:

Qué lástima que se termine el grupo licenciado, porque creo que se consiguieron cosas muy buenas, por ejemplo, se mejoró mucho la comunicación entre los profesores y los directivos, siento que se tomó más en cuenta a los profesores de cátedra y esto reditúa en que los profesores de cátedra que en algún momento hemos pasado por esta investigación nos sentimos más comprometidos ahora con el instituto. (Las reuniones) para mí resultaban un excelente espacio de intercambio de experiencias entre compañeros, entre iguales siendo todos tan diferentes.

Otro profesor fue más allá, al proponer que el grupo siguiera a pesar de que ya no fuera parte de la presente disertación:

No veo porque tengamos que dejar de reunirnos, ya que hemos encontrado que es muy útil el juntarnos así.. bajo este esquema... poder platicar sobre lo que hacemos, darnos consejos unos a otros sobre lo que podemos o debemos hacer en el salón para que nos vaya mejor, para mejorar la relación con los alumnos, para mejorar la forma en que damos clases... sería muy bueno que nos pudiéramos nosotros mismos comprometer a seguir juntándonos para que sigamos estando en comunicación.

Las evidencias recolectadas son suficientes para asegurar que los profesores prefieren participar en el grupo, básicamente en función de la utilidad que ha demostrado el mismo en la mejoría de su práctica docente, resultados reportados por los mismos profesores basándose en los comentarios de los alumnos realizados en la Encuesta de Opinión de Alumnos (ECOAS) que se aplicó al final del período académico en que los participantes en este grupo de estudio aplicaron lo aprendido de sus compañeros en las reuniones del grupo. Debido a la confidencialidad de los resultados de dichas ECOAS, se confió al cien por ciento en la opinión que los profesores mencionaron al respecto de estos resultados, y un estimado de los mismos resultados se pudo confirmar con los directores de departamento correspondiente a los profesores que pertenecieron al grupo, donde afirmaron que los mismos mantuvieron o mejoraron la opinión que los alumnos tenían de la clase que impartieron con respecto a semestres anteriores.

Capítulo 5. Conclusión y recomendaciones.

Resumen de conclusiones

Al terminar de estudiar al grupo de profesores que se lograron integrar como una comunidad de práctica, y después de un trabajo de casi dos años investigando sobre las características necesarias en una institución de educación superior para el desarrollo de comunidades de práctica docentes, es factible arribar a conclusiones valiosas para entender mejor este tipo de grupos. Mayor valor tienen los resultados generados por la presente disertación si se considera que, a la fecha, no existen suficientes investigaciones en el campo de las comunidades de práctica, sobre todo investigaciones en el campo docente y en particular para culturas latinoamericanas.

Los resultados de la investigación arrojan que los profesores deben de sentirse tomados en cuenta de manera personalizada, considerando sus características individuales al momento de buscar su participación en una comunidad de práctica, tales como su grado, tiempo disponible para participar y experiencia en la institución. En las entrevistas, a través de la observación y en sus comunicaciones explícitas e implícitas en sus comportamientos se puede evidenciar esa necesidad de ser considerados como parte de la institución al ser requerido a participar en una invitación personal.

Los profesores sienten un compromiso moral de participar al momento de ser tomados en cuenta y más si se invitan a participar personalmente, vía telefónica o entrevista personal, contra hacerlo en forma masiva o medios impersonales. Si bien la docente es una profesión tradicionalmente solitaria y que

busca la autonomía de su práctica, los profesores de una institución educativa, al menos aquellos que se estudiaron y con los que se trabajó, tienen un deseo fuerte de compartir sus conocimientos con colegas pero para ello necesitan saber que la institución valora la participación en estos grupos, y lo manifiesta a través de hacérselos saber personalmente.

Otra forma en que los profesores pueden sentirse tomados en cuenta es a través de permitirles participar a través de tomar en cuenta sus comentarios. No basta con escuchar las opiniones que sobre cierto tema tienen los maestros, sino las acciones que toma la institución para permitirles conocer, que sus comentarios generan resultados. El profesor es quien convive día a día con los estudiantes y por ello está acreditado para proponer los cambios necesarios en la mejora de la práctica docente; cuando la institución toma en cuenta su opinión y lleva a la práctica las acciones propuestas por él, su trabajo se revalora.

Como otro resultado, se encontró que para que las comunidades de práctica funcionen como tal, es necesario que exista confianza entre los profesores que participan. Los profesores se sienten más cómodos a compartir su práctica docente cuando saben con quién está participando y de qué forma pueden contar con sus colegas. Dado que, tal y como se establece en la literatura sobre comunidades de práctica, la participación en una no puede convertirse en obligatoria por parte de sus integrantes, el deseo de ser parte de esta comunidad se ve alimentado por sentirse en confianza con quienes participan.

Ya sea que se busque conformar una comunidad a partir de los profesores que ya se sabe que se tienen confianza, o bien, se realicen acciones que busquen desarrollar en los profesores esta confianza a través de actividades y reuniones que la fomenten, la confianza demostró ser un valor fundamental de una comunidad de práctica. La falta de confianza entre profesores dificultará el que existan resultados tangibles importantes en el desarrollo de la comunidad de práctica e inclusive la desconfianza entre los miembros puede ocasionar la disolución de la comunidad.

Las instituciones tienen que buscar fomentar la confianza entre profesores a través de permitirles espacios de interacción. Si bien en diversas instituciones se tienen salas de maestros, estas se convierten en espacios únicamente destinados a brindar un lugar donde trabajar y no un lugar donde convivir y conocerse. Los espacios para profesores no son únicamente físicos, sino también son temporales, considerando en las agendas de reuniones y eventos, tiempos de comunicación entre ellos y con los directivos.

Los directivos juegan un rol importante en el surgimiento y el mantenimiento de las comunidades de práctica hacia adentro de las instituciones. Mientras mejor y más franca sea la comunicación de directivos a maestros, la cercanía de los docentes hacia la institución tendrá una ruta a través de quienes la dirigen, con lo cual el deseo de formar una comunidad de práctica podrá verse soportado por estos últimos.

Un resultado más que emerge de la investigación que ocupa esta disertación, es el deseo de los profesores de mantenerse como una comunidad

de práctica al observar que su práctica docente mejora, gracias a los intercambios de conocimiento que ocurren en las reuniones de la misma. Este factor coincide con los que se observa en la literatura al respecto de las comunidades de práctica, pero va más allá al descubrirse como uno de los factores básicos de cohesión entre el docente y su participación en la comunidad a la que pertenece.

Un factor que funciona como motor para mantener activa la comunidad de práctica docente es, precisamente, uno de sus propios objetivos: el cambio en la práctica. A través de evidencia recopilada a través de entrevistas, reuniones, discusiones y preguntas expresas a los participantes, este factor fue unánime como elemento de participación en una comunidad de práctica. Los procesos de aprendizaje que tiene el profesor al participar en la comunidad con otros docentes, motiva la participación continua del profesor.

Los profesores de la institución, perciben diversas razones para que se limite o evite la interacción entre ellos, sin embargo, estas razones no pudieron ser confirmadas a lo largo de la formación de la comunidad de práctica ya que se demostró que la mayor parte de sus obstáculos pueden ser vencidos por el compromiso a participar, la relación de confianza entre sus integrantes y, sobre todo, el valor que la participación en una comunidad de práctica da al trabajo docente del participante.

Una comunidad de práctica genera inercia en sus integrantes. La inercia genera cambios hacia dentro de la institución y puede incluso llegar a propiciar cambios en la forma en que esta impacta a la comunidad en la que se encuentra

inmersa, de ahí que una institución que fomente y participe en las comunidades de práctica que sus docentes comparten, se mantiene en desarrollo.

Recomendaciones

Es necesario que ante los resultados que se han obtenido de esta investigación, se considere un proceso reflexivo con respecto al rol que las instituciones educativas tienen actualmente hacia el trabajo docente en las aulas. En particular, al momento de buscar la participación activa de los profesores en cuerpos colegiados ¿es factible que una comunidad de práctica, donde el profesor cuenta con la motivación del deseo de participar, contra la obligación de hacerlo en un cuerpo colegiado formalizado por la institución, se obtenga mejores resultados con respecto del desempeño de su quehacer docente? La pregunta anterior podría generar una serie de investigaciones donde se comparen los desempeños docentes de dos grupos, para comprobar con ello si existen diferencias significativas en el trabajo del profesor en el aula.

Otro tema que surge como posible para futuras investigaciones, y que también se deriva de la presente, tiene que ver con el factor confianza entre profesores. Si bien quedó confirmado con los resultados mostrados aquí que la confianza entre pares es factor clave en el desarrollo de una comunidad de práctica, queda abierta la posibilidad de explorar las formas en que se puede generar esta confianza entre profesores e inclusive ir más allá, al buscar formas en que se destinen recursos institucionales hacia la generación de esta confianza ¿es factible que una institución reconozca como su responsabilidad el

ofrecer acciones efectivas para desarrollar la confianza entre los profesores que la integran? Dado que los resultados de una mejora en la práctica docente no son directamente ligados a la confianza entre los maestros, sino hacia la facilidad de formar una comunidad de práctica, las implicaciones de un cambio organizacional son punto a tratar en futuras investigaciones.

En un tercera derivación para futuros estudios, surge el cuestionamiento de si las instituciones educativas estarán cayendo en la automatización excesiva de sus procesos, al grado de convertir al profesor en una parte más de sus sistemas administrativos y no en la parte central de su quehacer educativo, al mismo nivel que el alumno ¿cuál esta siendo la reacción de los profesores ante la evidente falta de las instituciones al tratar personalmente a los profesores, en búsqueda de eficientar sus procesos administrativos? En una época de alta tecnología, los profesores se han convertido en una parte del sistema que sirve al propósito de educar estudiantes en el mejor de los casos, en pro de procesos estandarizados y eficientes en recursos, olvidándose con ello en muchos casos de tratar al profesor de forma personalizada atendiendo sus necesidades y preferencias.

Para los administradores de instituciones educativas, los resultados presentados en esta disertación deberían ser suficientes para apoyar la creación, mantenimiento y desarrollo de comunidades de práctica hacia adentro de ellas. Las comunidades de práctica han demostrado en esta investigación mejorar la moral de los profesores, el ambiente de convivencia entre ellos, su sentimiento de pertinencia hacia la institución y lo más importante, su

desempeño en el salón de clase. La aportación que hacen las comunidades de práctica a mejorar la práctica docente, debe ser suficiente para justificar y procurar su existencia.

Apéndice A. Artículo publicado como primera actividad del grupo piloto.

REPORTE-ANALISIS DE LA PELICULA: Y TU QUÉ SABES...

¿Está predeterminado nuestro destino? ¿Podemos estar en 2 lugares a la vez? ¿Qué tanto podemos influir en el rumbo que toma nuestra vida?

Si de repente te pones a pensar en estas cosas, seguramente te gustará muchísimo la película “Y tú qué ... sabes?”, dirigida por Mark Vicente, Betsy Chasse and William Arntz. Narrada en un formato poco convencional –parte dramatización, parte entrevistas con especialistas, entre otras cosas- este filme seguramente te brindará explicaciones sobre interesantes temas que tienen que ver con la realidad más íntima de cada ser humano. Pero para que te des una idea de lo que puedes esperar de él, hemos pedido a tres profesores de nuestra institución que compartan con nosotros su punto de vista, y he aquí lo que nos dijeron:

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3
<p>Película/documental para reflexionar sobre tu razón de existir, sobre el cosmos, la física cuántica, biología, religión y otros temas existenciales y filosóficos.</p> <p>Si eres capaz de concentrarte y mantener la atención por hora y media a dos horas y te consideras reflexivo y con interés por la filosofía, esta película seguramente será un factor en tu desarrollo intelectual.</p> <p>La fotografía, música, efectos especiales, actuación y el guión, en general, hacen de la película una experiencia visual e intelectual muy interesante. Eruditos de la física cuántica, biología, cosmología y otras ciencias, aportan puntos de vista muy interesantes sobre la ciencia, la religión y la filosofía.</p>	<p>La película es una serie de superposiciones de ideas relativas al ser humano y su “insoportable levedad de ser”. No tenemos la menor idea del motivo por el cual evolucionamos. Nadie tiene la respuesta a la pregunta: ¿para qué evolucionamos? No encontramos indicio de la misión principal (si la hay) de la humanidad en este 3er planeta del sistema solar, pero claro que nos atrevemos a sospechar y formular hipótesis de las definiciones esenciales de nosotros, los humanos, como especie, como seres supremos que somos. La película es una de esas hipótesis. Esta interesante propuesta se denomina en forma elegante como “física cuántica”. Durante los primeros minutos inmediatamente se ve rebasado el término “física” al ir las reflexiones mucho más allá intentando bordear por las regiones del alma y de Dios. Además se utiliza una herramienta lúdica en forma de caricatura que obsequia a quien la mira, escucha y reflexiona, una</p>	<p>Amanda es un fotógrafa adicta a los tranquilizantes (es presa de la ansiedad) que no esta contenta con la vida que lleva. Pasa por una serie de situaciones donde se pregunta y por supuesto nos cuestiona sobre los temas existenciales más importantes de la vida humana: ¿Quién soy? ¿A dónde voy? ¿Quién dijo que esto es así? ¿Qué es la realidad? ¿Si no conoces lo que no ves, no es real? Hay una invitación formal a adentrarse en el mundo cuántico y la sentencia se repite una y otra vez: ¡pensemos en las posibilidades, posibilidades de la conciencia! ¡el pensamiento lo puede cambiar todo! Todo es verdad, pero hay diferentes niveles de verdad, los recuerdos nublan la visión, es tiempo de cambiar de rumbo, de crear un nuevo paradigma.</p> <p>Es evidente que quien está a cargo del film, quiere dejar un mensaje concreto, por eso se apoya en especialistas en el área. El momento y la época (postmodernismo) que vivimos es propicio, y los temas de fondo que se manejan: confusión, dudas, preguntas existenciales, debilidad ideológica, relativismo moral, dudas sobre lo científico, deísmo, new age, panteísmo, religión universal, pansexualismo, nihilismo, inconciencia; es decir, todos los componentes que los postmodernos marcan como signos</p>

	<p>agradable velada de entretenimiento que pudiera convertirse en cualquier instante en momento de iluminación para quien llegue a concentrarse.</p> <p>Definitivamente recomiendo la película para ser vista por todos nuestros estudiantes.</p>	<p>claros de la confusión de vida en la que el hombre contemporáneo se encuentra se contraponen con la propuesta: la búsqueda de la felicidad a través de la física cuántica. La frase final, da cuenta de esto: "Lo único que me hará grandioso es lo que haga con mi cuerpo o con mi mente".</p> <p>La película es recomendable, pero marco una condición: que la vea quien este dispuesto a reflexionar, a pensar y a encontrar motivos que le den posibilidades de tener una vida de calidad. Al final de la película, después de una serie de tumbos y caídas, Amanda logra conectar con los motivos de su búsqueda.</p>
--	---	---

SINOPSIS

Amanda es una fotógrafa adicta a los tranquilizantes que pasa por un momento complicado en su vida. Se dan una serie de situaciones donde se pregunta y por supuesto nos cuestiona sobre los temas existenciales más importantes de la vida humana. ¿Quién soy? ¿A dónde voy? ¿Quién dijo que esto es así? ¿Qué es la realidad? ¿Sino conoces lo que no ves, no es real? Hay una invitación formal a adentrarse en el mundo cuántico. A lo largo del film se maneja la idea de que no tenemos la menor idea del motivo por el cual evolucionamos. Nadie tiene la respuesta a la pregunta: ¿para qué evolucionamos? No encontramos indicio de la misión principal (si la hay) de la humanidad en este 3er planeta del sistema solar, pero claro que nos atrevemos a sospechar y formular hipótesis de las definiciones esenciales de nosotros, los humanos, como especie, como seres supremos que somos. La película es una de esas hipótesis. La fotografía, música, efectos especiales, actuación y el guión, en general, hacen de la película una experiencia visual e intelectual muy interesante. Eruditos de la física cuántica, biología, cosmología y otras ciencias, aportan puntos de vista muy interesantes sobre la ciencia, la religión y la filosofía. Si eres capaz de concentrarte y mantener la atención durante casi dos horas y te consideras reflexivo y con interés por la filosofía, esta película seguramente será un factor en tu desarrollo intelectual. Amanda al final de la película logra conectar con los motivos de su búsqueda.

Así que, ya lo sabes: Si no has tenido la oportunidad de ver la película que hoy te recomendamos, es una excelente opción para que lo hagas ahora que terminen tus exámenes finales y tengas tiempo de pensar en cosas diferentes a la escuela, pero igualmente interesantes.

Apéndice B. Artículo publicado como segunda actividad del grupo piloto.

Las 10 mejores canciones

"El hombre no es un receptor pasivo de estímulos que le llegan del mundo externo, sino que, en un sentido muy concreto, el crea su propio universo".

L.Von Bertalanffy.

Por: Autor.

Imagina que se te pidiera que enumeres las diez canciones, de esas con partitura y letra, en español o en inglés, que consideres las mejores diez de todo el buen caudal que seguramente conoces. Tal vez en primera instancia te resulte relativamente fácil el ejercicio mental, pero una vez que lo pones en práctica te darás cuenta que la lista empieza a crecer sin que te lo propongas, porque hay boleros, rancheras, rockeras, tangos, corridos, cumbias, polkas, valsos, pasos dobles, sambas, románticas, y tantos otros tipos de canciones que disfrutas, que el resultado es que la lista crece y crece. Ahora imagina que, además, esta lista única de diez canciones debe ser generada no por una sola persona, sino por un grupo. Ahí la cosa cambia, pues el proceso de consenso será un reto más, adicional a la ya de por sí difícil tarea de tener que descartar muchas canciones que de niños disfrutamos, que nos hicieron soñar; luego también tener que descartar canciones de nuestra adolescencia que incluso nos ayudaron a encontrarnos a nosotros mismos; luego tener que suprimir otras de juventud que llegaron junto con el amor real, letras de canciones que nos hicieron bailar y cantar y llorar y reír.

Pues bien, a esa tarea nos dedicamos por algunos días tres profesores. Se nos dio por encargo un ejercicio de consenso que nos hizo pensar pero también divertirnos. De inmediato nos dimos cuenta que era muy posible que nuestras preferencias personales serían distintas y no llegaríamos fácilmente a una coincidencia. Entonces lo primero que decidimos fue crear una lista individual de las diez mejores canciones para cada quien. Rigurosamente diez, ni más ni menos.

Para mi fue una actividad que disfruté mucho, pues incluso me di a la tarea de conseguir las letras de algunas canciones que sólo me gustaban por el estribillo o por un solo de sax, y descubrí que muchas de ellas no las conocía a plenitud.

Y así llegó el día pactado en que nos reuniríamos para obtener la lista única. Ya se han de imaginar que nombres como José Alfredo Jiménez, Juan Gabriel, Armando Manzanero surgieron como dignos representantes de la canción mexicana, pero que finalmente no quedaron en la lista grupal. Al mismo tiempo hubo nombres grandes de compositores y cantantes de otros países de habla hispana como Silvio Rodríguez, Joan Manuel Serrat y Chico Buarque, pero que tampoco finalmente integraron el selecto grupo de diez canciones que nosotros tres pensamos son las más grandes representantes del

tiempo que nos tocó vivir. Aquí debo hacer un paréntesis para comentar que admitimos que canciones que no conocimos o no fueron populares en nuestros tiempos era muy difícil que integraran nuestra lista, así como canciones más recientes que por obvias razones se nos escapan por no conocerlas o porque nos ha sucedido ya lo que tarde o temprano les pasa a todos: nos hemos quedado anclados en nuestros gustos musicales. Las nuevas generaciones serán las que disfruten y finalmente harán inmortales las piezas nuevas que hoy por hoy suenan en la radio, en MTV o en los ipod's de los más jóvenes.

Para obtener nuestra lista grupal, lo primero que hicimos fue seleccionar aquellas canciones que fueron mencionadas en más de una de las listas individuales. No hubo canciones que estuvieran mencionadas en las tres listas, pero si fueron tres las canciones que aparecieron en dos listas:

- *Imagine (John Lennon)*
- *El breve espacio (Pablo Milanés)*
- *Hotel California (The Eagles).*

Posteriormente y en común acuerdo, escogimos una canción de uno de los más grandes compositores mexicanos que tiene resonancia hasta nuestros días, a pesar de que fue en la primera parte del siglo XX cuando tuvo su esplendor:

- *Solamente una vez (Agustín Lara)*

Agregamos dos canciones más de dos compositores exquisitos y que marcaron generaciones en América del Norte y América del Sur:

- *Annie's song (John Denver)*
- *El día que me quieras (Carlos Gardel)*

Lo siguiente que hicimos fue escoger cada quien una canción de nuestra lista individual original y acordamos que no se les pondría “pero”, es decir, entraron a la lista de las diez mejores por gustos meramente personales:

- *Cucurrucucú paloma (Lola Beltrán)*
- *My way (Paul Anka)*
- *Time (Pink Floyd)*

Y finalmente, por decisión unánime incluimos en la lista una canción que se hizo universal y que se interpreta en muchos países, siempre en inglés, cada vez que un grupo de personas obtienen un éxito:

- *We are the champions (Queen)*

Como pueden darse cuenta la selección de las diez más grandes canciones de nuestros tiempos quedó llena de calidad y buen gusto, sin embargo quedaron fuera muchas otras que bien pueden intercambiarse por las escogidas y todos quedaríamos tan contentos.

Lo mejor de la experiencia de este experimento, es que nos hace pensar en lo relevante que puede llegar a ser la letra musicada de una canción, tanto que puede una pieza llenarnos de adrenalina, de alegría o de tristeza cuando nos sorprende la tersura de sus notas y lo sublime de sus mensajes. No soy de los que añoran con melancolía paralizante todo tiempo pasado, pero si admito que siempre palpita el corazón cuando el buen arte cautiva, aunque haya sido ya hace varias décadas que por primera vez decantamos de esas mieles del arte fonético-musical.

Viva la música cantada, viva la canción musicada, expresión maravillosa de los sentimientos de nuestra especie.

Apéndice C

De maestro a maestro

De Maestro a Maestro....

Tips y recomendaciones que los profesores te dan a ti, también profesor, para lograr un mejor desempeño docente dentro y fuera del salón de clases.

1.- Conoce a tus alumnos. Los estudiantes son mucho más que un número de matrícula, también son personas con necesidades, intereses, aspiraciones y problemas más allá del aula; platica con ellos y conócelos.

2.- Haz conscientes a los estudiantes, que buscarás involucrarte en su desarrollo como personas, más allá de la clase, cumpliendo con ello con la misión que el instituto te ha encomendado.

3.-Dedica tiempo a darles a conocer el reglamento. Aún cuando al entrar a estudiar aquí los alumnos firman su aceptación, es importante que los estudiantes puedan platicar con diferentes profesores al respecto.

4.- Aplica el reglamento.

5.- Evalúa de manera sumativa, pero también formativa. Tu evaluación debe contener una calificación numérica, pero date tiempo de retroalimentar al estudiante sobre su desempeño de manera individual.

Referencias

- Brown, J.S., Duguid, P. (1999) Organizing Knowledge. *Reflections*. 1, 2. 28 – 42.
- Bryk, A., Camburn, E., Louis, K.S. (1999) Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35. suplemento. Dic. 1999. 751-781.
- Carrillo, F. (1999) *The Knowledge Management Movement: Current Drives and Future Scenarios*. Director del centro de sistemas del conocimiento ITESM. Presentación basada en el reporte sobre administración del conocimiento y desarrollo sustentable, durante la 3era conferencia “Global Knowledge Partnerships: Creating Value for the 21st Century” en la Univ. De Texas en Austin. Agosto 1999.
- Coghlan, D., Brannick, T. (2005) *Doing action research in your own organization*. 2da Ed. Londres: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cornford, I. (2002) Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*. 54, 2. 219 – 236.
- Crow, G.M., Pounder, D.G. (2000) Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process. *Educational Administration Quarterly*. 36, 2. 216-254.
- Danna, N.F., Pitts, J.H. (1993) The use of metaphor and reflective coaching in the exploration of principal thinking: a case study of principal change. *Educational Administration Quarterly*. 29, 3. Ago. 1993. 323-338.
- Elliott, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 2000. 3era edición.. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L
- Fisher, L; Bennion, L (2005) Organizational implications of the future development of technical communication: fostering communities of practice in the workplace. *Technical communication*. 52, 3. Agosto 2005. 277.
- Guevara M.; Gonzalez, L. (2004) *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): Atraer, Formar y Retener Profesorado de Calidad: Reporte sobre la situación de México*. Reporte sobre la situación de México, versión en español. Francisco Deceano (coord. Nacional). Mayo 2004.
- Gupta, A.K., Govindarajan,V. (2000) Knowledge Management’s Social Dimension: Lessons from Nucor Steel. *MIT Sloan Management Review*. 42, 1. 71 – 80.

- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (P. Manzano, trad. 5a. reimpresión ed.). Madrid: Morata.
- Herr, K. Anderson, G. (2005) *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. California: Sage publications.
- Kuit, J., Reay, G., Freeman, R.(2001) Experiences of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*. 2. 2. 128 – 142.
- Lieberman, A. (2000) Networks as learning communities. Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*. 51. 3 221-227.
- Little, J.W. (2003), Inside teacher community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*. 105. 6. 913-945.
- Loughran, J.J. (2002), Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*. Vol. 53, No. 1. pp 33-43.
- O'Donoghue, T.A., Brooker, R. (1996). The rhetoric and the reality of the Promotion of Reflection During Practice Teaching: An Australian Case Study. *Journal of Teacher Education*, 47. 2. Marzo-Abril 1996. 99 – 109.
- OCDE (2005) *OECD In figures: statistics on the member countries*. OECD Observer. 2005. Supplement 1. Edición 2005.
- Parrilla, A. Daniels, H. (1998) *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores*. 1998. Universidad de Deusto. Recursos e Instrumentos Psicopedagógicos. Ediciones Mensajero. Bilbao, España.
- Ramos, A.M. (2001) *Liderazgo, empowerment y características estructurales de las redes sociales en la difusión del conocimiento*. (Tesis de maestría, ITESM Campus Monterrey, 2001) ITESM Campus Monterrey, programa de graduados de la división de electrónica, computación, información y comunicaciones. México: ITESM.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayó, Trad. Vol. 47). Barcelona: Paidós.(Publicación original en 1983)
- Schön, D.A (1992), *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (L.Montero, J.M. Vez, Trad.). Ministerio de educación y ciencia, Madrid: Paidós. (Publicación original en 1987)

Scribner, J., Cockrell, K., Cockrell, D., Valentine, J. (1999) Creating professional communities in schools through organizational learning: an evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*. 35. 1. 130-160.

Shay, S.B. (2004) The Assessment of complex performance: A socially situated interpretive act. *Harvard Educational Review*. 74, 3. 307 – 329.

Somech, A. (2005) Teacher's personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*. 42, 2. 237- 266.

Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Biblioteca de cognición y desarrollo humano, Barcelona: Paidós..

Wenger, E, McDermott, R, & Snyder, W (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Westheimer, J (1999).Communities and consequences: an inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*. 35, 71-105.