



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY**

**Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación**

**Comunidades de Práctica: Elementos de una
Escuela Primaria Privada que Favorecen su
Funcionamiento**

TESIS
Que para obtener el grado de

**Maestría en Administración de Instituciones
Educativas**

Presenta

Ruth Gisselle Garrido Lozano

Asesor

Dr. Manuel Flores Fahara

Morelia, Michoacán, México

Diciembre 2008

Dedicatorias y Agradecimientos

A ti Fer, por que lo mejor de la vida es caminarla junto a ti. Gracias por tu apoyo, amor incondicional y por llenar mi vida de grandes momentos.

A mi Mamá, por ser mi compañera y mi mejor amiga, gracias por tu apoyo, amor y compañía. Te quiero!!!

A mi Papá, por haber sido y seguir siendo mi héroe. Gracias por que siempre cuento contigo!!

A mi Hermano, por ser siempre un ejemplo y un gran compañero de vida.

Y a Lore, por haber entrado en mi vida como una verdadera hermana.

Gracias a todos por acompañarme en este paso de mi vida y porque sé que somos una gran familia..

Los Quiero Mucho!!!

Al CEM, por haber sido mi escuela toda la vida y haberme visto crecer en todos los sentidos.

Y finalmente a mis maestros, gracias por sus consejos y por compartir conmigo sus experiencias... Especialmente a Irma Perea y al Dr. Manuel Flores Fahara.

Comunidades de Práctica: Elementos de una Escuela Primaria Privada que Favorecen su Funcionamiento

Resúmen

Un proceso natural para la transferencia y adquisición del conocimiento efectivo es el que se realiza a partir de la socialización, a través de comunidades de individuos. Entre estas comunidades, las más representativas son las que Wenger (2001) ha caracterizado como *comunidades de práctica*. La investigación se realiza en una escuela primaria particular en la que participan un total de 12 profesores que trabajan frente a grupo dirigidos por dos directoras. Esta investigación tiene la finalidad de ampliar el conocimiento de las implicaciones que convergen en la creación de comunidades de práctica; los aspectos que la escuela proporciona y que favorecen y/o afectan para su formación y funcionamiento. El enfoque de investigación seleccionado para el estudio es cualitativo apoyándose en el estudio de casos. El estudio se realiza a través de observaciones, entrevistas a profundidad y análisis de documentos; en él se contempla la revisión de la literatura abordando temas como: las características de las comunidades de práctica, sus elementos y las cinco disciplinas de las organizaciones que aprenden. En el análisis de los resultados se establece la existencia de dos espacios formales destinados especialmente a compartir experiencias y que ya funcionan como comunidades de práctica; uno corresponde al equipo de maestros de inglés y otro a los de español. En el análisis se encontró que los aspectos más relevantes que favorecen a este tipo de espacios que existen en la escuela son el clima laboral, el tipo de liderazgo ejercido por las directoras y los espacios físicos con los que cuentan. Se concluye que es necesario formar un espacio conjunto en el que los profesores de ambas materias puedan también compartir experiencias y generar una sola comunidad de aprendizaje en la institución, esto con la creación de nuevas estrategias que organicen de manera diferente la estructura de la escuela, con el fin de reforzar los aspectos que existen en una expresión pequeña de las cinco disciplinas que nos ofrece Senge (2005) y así poder generar una verdadera organización inteligente que pueda ayudar a la solución de conflictos de una manera adecuada.

Tabla de Contenidos

| | |
|--|-----------|
| Dedicatorias y Agradecimientos..... | ii |
| Resumen..... | iii |
| Tabla de contenidos..... | iv |
| Capítulo 1. Introducción..... | 1 |
| 1.1. Planteamiento del problema..... | 1 |
| 1.2. Objetivos..... | 2 |
| 1.2.1. Objetivo General..... | 2 |
| 1.2.2. Objetivos Específicos..... | 2 |
| 1.3. Preguntas de investigación..... | 2 |
| 1.3.1. Pregunta general de investigación..... | 3 |
| 1.3.2. Preguntas particulares de investigación..... | 3 |
| 1.4. Justificación..... | 3 |
| 1.5. Viabilidad..... | 6 |
| 1.6. Contexto..... | 7 |
| Capítulo 2. Revisión de la literatura..... | 12 |
| 2.1. Antecedentes..... | 12 |
| 2.2. Comunidades de práctica..... | 17 |
| 2.3. Comunidades de práctica y las organizaciones que aprenden..... | 27 |
| Capítulo 3. Metodología..... | 34 |
| 3.1. Análisis cualitativo..... | 34 |
| 3.2. Método de recolección de datos..... | 37 |
| 3.2.1. Muestra..... | 37 |
| 3.2.2. Instrumentos..... | 39 |
| 3.3.3. Observaciones..... | 40 |
| Capítulo 4. Presentación y análisis de resultados..... | 42 |
| 4.1. Presentación de resultados..... | 42 |
| 4.2. Interpretación de las preguntas particulares de la investigación..... | 51 |
| Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones..... | 60 |
| 5.5. Conclusiones..... | 60 |
| 5.6. Recomendaciones..... | 63 |
| Referencias..... | 68 |
| Apéndices..... | 70 |
| Currículum..... | 98 |

Capítulo 1. Introducción

Este proyecto de investigación tiene el propósito de conocer cómo la organización de la escuela permite o limita la formación de comunidades formales o informales que dan la posibilidad de compartir el conocimiento y experiencias de las prácticas de los profesores. Se parte de la idea que al investigar los contextos de diferentes escuelas y realidades múltiples, se podría describir, comprender y caracterizar esas realidades y establecer comparaciones entre ellas.

Se realiza en una escuela primaria particular que últimamente ha sufrido cambios radicales en su funcionamiento y que están pasando por un proceso importante en el cual ha habido cambio de prioridades, de actividades y de proyectos a los que todo el personal se ha estado adaptando, la forma que han empleado para hacerlo es el cultivo de las comunidades de aprendizaje, de reuniones entre maestros para compartir experiencias y trabajar juntos desarrollando los proyectos nuevos de la escuela.

1.1 Planteamiento del Problema.

Hernández et al (2006, p.42) aseguran que “Plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación”. Desde este punto de vista, definir el problema consiste en plantear con consistencia y direccionalidad la situación que se desea investigar.

Hernández et al (2006), señalan que el planteamiento del problema es una parte fundamental del proceso de investigación, ya que en él se definen 5 elementos importantes.

Los objetivos y las preguntas de la investigación, que constituyen el punto de partida para el proceso, delimitan las líneas de acción y son la base para los demás planteamientos; la justificación, por su parte, plantea la razón por la que se lleva a cabo este proceso de investigación; la viabilidad, como elemento que hace cuestionar si realmente es posible realizar

el proyecto; y finalmente la explicación del contexto en el que se realiza el proceso de investigación, que ayuda a ubicarlo en tiempo y espacio para poder comprenderlo mejor.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General.

Conocer cómo la estructura de la escuela permite o limita la formación de comunidades formales o informales que dan la posibilidad de compartir el conocimiento y experiencias de las prácticas de los profesores.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Identificar en la escuela algún espacio de tipo formal o informal para los profesores, en el que puedan compartir sus conocimientos y experiencias.
- Identificar las características de la escuela que propician espacios para que los profesores compartan experiencias.
- Investigar las oportunidades que estos espacios ofrecen a los maestros en su trabajo.
- Analizar las percepciones de los maestros de este espacio, en cuestión de confianza, cordialidad, compañerismo y motivación para pertenecer al mismo.
- Analizar desde el punto de vista de la función de la directora general, cuál es su percepción acerca de estos espacios.
- Investigar si además de los espacios formales para compartir experiencias, esta interacción se hace de manera no formal, y de qué manera sucede.

1.3 Preguntas de Investigación

Se plantean las siguientes preguntas que orientan el proceso y delimitan las líneas de acción que se ofrecen a continuación.

1.3.1 *Pregunta General de Investigación.*

La pregunta central que trata de responder esta investigación es: ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica?

1.3.2 *Preguntas Particulares de investigación*

- ¿Existen en la escuela espacios de tipo formal o informal en los que los profesores puedan hacer un intercambio de experiencias?
- ¿Cuál es la percepción de los maestros acerca de estos espacios?
- ¿Qué acciones realizan los directivos de la escuela para propiciar estos espacios?
- ¿Cómo han ayudado estos espacios al trabajo de cada uno de los profesores?
- ¿Qué tipo de experiencias y/o conocimientos se comparten en estos espacios?
- ¿En qué han aportado estos espacios para el mejoramiento de la propuesta educativa de la escuela?
- ¿De qué manera se dan las interacciones no formales entre los profesores?

1.4 Justificación

Hay muchos hechos que ilustran una realidad compleja y con evidencias de que las escuelas no preparan a los alumnos para enfrentarla. La realidad cambia de manera constante y exige sujetos sumamente preparados para enfrentarla; y también exige maestros preparados para formar o ayudar a la formación de esos sujetos. (Senge, 2005)

La literatura sobre cambio educativo señala que los resultados esperados en los sistemas educativos dependen en gran medida de los profesores, sin embargo, ellos tienden a trabajar autónomamente y aislados, tienen pocas oportunidades de colegialidad para la interacción, aunado a que las escuelas raramente poseen una estructura que propicie una cultura para compartir a través de comunidades de práctica lo cual es esencial para que los profesores como “trabajadores del conocimiento” resuelvan los problemas cotidianos.

En los últimos 15 años se ha identificado un movimiento denominado “trabajo del conocimiento” el cual para ser efectivo, requiere de un conjunto de condiciones organizacionales y administrativas diferentes a las asignadas en el trabajo industrial.

En este proyecto se parte de la idea que al investigar contextos de diferentes escuelas se podría describir, comprender y caracterizar diferentes realidades y eventualmente, establecer comparaciones entre ellas.

Las investigaciones más recientes en cuanto al desarrollo profesional de maestros y de la importancia del conocimiento, pero sobre todo, del tácito que se genera en organizaciones profesionales como las escuelas; sugieren que mucho del conocimiento que es realmente útil para mejorar el trabajo, se da a nivel informal pero colectivo, en lo que Wenger (2001) ha denominado como “comunidades de práctica”.

El análisis de las experiencias de aprendizaje organizativo aporta un dato de enorme interés para los procesos formativos en cualquier organización. Además del *saber hacer* individual, existe un *saber hacer* más grupal o social el cual, cuando es compartido, es fuente de aprendizaje (Román y Díez, 2001). En cualquier organización existen numerosos grupos formales o informales que permiten a las personas convertir su *saber qué*, generalmente adquirido a través de diversos procesos de aprendizaje y vividos de forma individual (conocimiento tácito), en un *saber hacer*, construido a base de la experiencia, compartido con los demás miembros del grupo y por ello es considerado como saber colectivo (conocimiento explícito). El nexo de unión entre ambos saberes es la experiencia.

Además, permite a las organizaciones enriquecerse del conjunto de conocimientos que tienen sus miembros y que son capaces de explicitar al reflexionar sobre sus actividades.

Cuando un grupo de personas examina sus prácticas laborales, analiza lo que hace y cómo lo hace, convierten en explícito todo lo que saben. Ello es muy útil para las organizaciones si saben retener este tipo de conocimiento. Si la organización sabe recoger estos conocimientos individuales y proyectarlos, primero en el grupo y después al resto de la

estructura, el conocimiento se extenderá a través de procesos capilares contribuyendo al aprendizaje organizativo. (Margall: 2002).

Al generarse la mayor parte del conocimiento útil a nivel informal y colectivo, y al no existir en las escuelas condiciones que faciliten esta forma de generación de conocimiento y lo hagan explícito para otros maestros, se está perdiendo un recurso importante de formación profesional para los maestros que está disponible en la misma escuela y con los mismos maestros. Un recurso presente pero desaprovechado.

Margall (2002) menciona que cuando un grupo de personas, reunidas de manera informal, convierten sus saberes personales o sus *saber hacer* individuales en valores colectivos que se traducen en prácticas renovadas, se dice que se trata de una *comunidad de práctica*. El fenómeno de las *comunidades de práctica* está asociado con la aparición de las organizaciones que aprenden. Estas comunidades son, fundamentalmente, ámbitos privilegiados de aprendizaje.

El análisis de las diferentes experiencias dadas en torno a las *comunidades de práctica* demuestra que son ámbitos idóneos para realizar los procesos de aprendizaje individual y, al mismo tiempo, desarrollar el aprendizaje organizativo. Una de las señas de identidad de estas comunidades es el aprendizaje. La idea de *comunidad de práctica* como *comunidad de aprendizaje* recupera un postulado muy básico de muchas teorías psicopedagógicas: las personas aprenden en sociedad. (Margall 2002).

Sin embargo, la investigación sobre las condiciones que favorecen o no favorecen la existencia y trabajo de las comunidades de práctica en escuelas (y en otros tipos de organizaciones), se encuentra en un estado muy incipiente. En la actualidad hay un creciente interés sobre este problema y sobre algunas variantes (por ejemplo, trabajo sobre comunidades de aprendizaje de maestros, o sobre comunidades profesionales de maestros). Por lo que con este proyecto se pretende contribuir al trabajo de investigación sobre el tema que se realiza a nivel nacional e internacional, centrándose en lo que son las comunidades de práctica de

maestros, y específicamente en escuelas primarias, para acotar el tipo de organización a una sola con características similares en el país.

1.5 Viabilidad

La viabilidad de este proyecto no es complicada, pues el contexto brinda todas las características para poder trabajar de forma adecuada; existió mucha apertura por parte de los directivos de la escuela para poder hacer la investigación, se permitió entrar a las sesiones que ellos han delimitado como espacios en los que se comparten las experiencias y conocimiento. Hubo buena disposición por parte de los maestros para participar y brindar información acerca de estos espacios.

Realmente no se encontraron limitaciones para la realización del proyecto; se generó una junta con las dos directoras responsables de la primaria de la institución, en la que se expuso el planteamiento de la investigación, los espacios en los que se iba a participar, las principales acciones que se realizarían y lo que como investigadora requeriría para el proceso, como entrevistas, observaciones y encuestas; ante este planteamiento, las directoras quedaron conformes y brindaron total apertura en la institución para realizar la investigación, informando en todo momento las etapas por las que la misma estaría pasando y presentando al final del proceso los resultados obtenidos.

Lo que más ayudó al proyecto fue la estructura organizacional de la escuela en donde se realizó la investigación, ya que ellos han empezado a transformar su sistema para convertirlo en una organización que aprende, a través de la administración de horarios y de creación de momentos especiales en los que se comparten las experiencias.

El papel que se desempeñó en esta institución fue solamente de observadora e investigadora para lograr identificar las condiciones que facilitan la creación de estos espacios y los efectos que tienen en el trabajo colectivo de la organización.

1.6 Contexto

La organización elegida como universo para la realización de la investigación es una escuela particular que cuenta con niveles desde preescolar hasta secundaria; está ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán.

La directora general actual ha estado en este cargo a partir del año 2006. La escuela cuenta con una matrícula total de 300 alumnos, de los cuales 150 son de primaria.

La escuela cuenta solamente con un grupo por grado, distribuidos de la siguiente manera: tres grupos de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria, con un promedio de 25 alumnos por grupo.

Atendiendo a estos alumnos, la escuela cuenta con 47 personas, que se dividen en 7 personas en el área administrativa, 20 en el área de primaria, 4 en preescolar, 4 de intendencia y 12 en el área de secundaria.

La historia de esta escuela es muy peculiar; empezó hace más de 21 años, los primeros días de mayo se formó el patronato para abrirla, integrado por un grupo de padres de familia quienes buscaban una opción educativa para sus hijos que fuera diferente a lo que en esa época existía en la ciudad de Morelia. Estos padres de familia estuvieron apoyados por el profesor Vicente Carrión Fox, quien tenía mucha experiencia, pues fue director de una escuela muy prestigiada en México y acababa de llegar a Morelia. Él ayudó aportando su filosofía y metodología formativa que se explica más adelante.

La escuela se abrió el 2 de Septiembre de 1986, hipotecando casas para poder construir unas casetitas de lámina y así fueron creciendo, convencidos de que es una escuela que no persigue fines lucrativos. A diferencia de otras escuelas, los miembros del patronato no reciben un solo peso y está considerado que si en algún momento dejara de existir el proyecto, las instalaciones deben ser donadas a otro proyecto educativo.

Esta institución comenzó ofreciendo servicios de educación primaria y una matrícula de 90 alumnos, posteriormente se abrió la secundaria, y desde el año 2000, el nivel preescolar.

Es un proyecto educativo vivo, cuyo objetivo es el desarrollo integral de las personas que lo conforman. (Alumnos, maestros, padres y colaboradores).

Como un proyecto vivo, flexible y atento a los cambios de la sociedad, está en contacto cercano con las nuevas propuestas de desarrollo del niño y del adolescente, y constantemente adapta y aplica estrategias diversas para afrontar los retos que la realidad compleja le presenta.

La escuela se distingue por implementar un enfoque humanista y ambientalista que se sustenta en tres pilares de su filosofía:

1. Visión Sistémica y de complejidad. “Esta visión permite reconocer el impacto de nuestras acciones, vincula lo humano y lo natural. Los eventos globales que afectan lo local y viceversa. Se reconoce que el mundo está en constante cambio que lleva a asumir una triple visión individuo-sociedad-planeta”. Teniendo como mentalidad “Piensa globalmente, actúa localmente”.
2. Comunidad educativa. Considera la creación, desarrollo y permanencia de relaciones interpersonales, colaboración, cooperación, espacios de expresión, apertura, flexibilidad, aceptación, afecto, diálogo, ambiente de seguridad, compromiso social, democracia, meta común, diversidad, aprecio por las diferencias. Padres, maestros, alumnos y la sociedad son considerados parte de la comunidad.
3. Constructivismo. Se considera que la persona se construye a sí misma, como resultado de la interacción con el ambiente y de sus disposiciones internas. El aprendizaje se construye día a día como enriquecimiento de los conocimientos previos de la persona y de la comunidad cultural a la que pertenece junto con las representaciones que el individuo elabora con la nueva información que percibe, ejerciendo así sus capacidades propias. La función del maestro es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo organizado culturalmente.

Con base en su filosofía, la escuela pretende:

- Que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje, trabajen con independencia y a su ritmo. Promueve la colaboración y el trabajo grupal. Propician un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, para ayudar a que los alumnos se vinculen positivamente con el conocimiento y con su proceso de adquisición.
- Favorecer el aprecio por las diferencias. Como comunidad diversa, abierta y flexible, buscan brindar un lugar seguro para crecer con un compromiso social, donde la convivencia se basa en la participación de todos, especialmente del alumnado.
- La participación y colaboración de todos. Trabajan para ser una comunidad democrática, con tiempos y espacios para el diálogo, que faciliten la colaboración y la experiencia de valores.
- Llevar a cabo programas de educación socio ambiental. Reconocen la necesidad de este tipo de actividades que inviten a valorar el entorno natural como parte indivisible de la complejidad humana, reconociendo ser parte de una sociedad que aprovecha los recursos del planeta. Esta institución promueve reflexionar y aprender cuáles son las maneras más respetuosas y armoniosas de relacionarse con el entorno y cómo es posible garantizar que las generaciones futuras tengan acceso a estos recursos que permiten la relación entre personas hoy. La escuela también pretende capacitar a sus alumnos como ciudadanos de este planeta; que conozcan el lugar donde viven, participen en él y ubiquen su historia ambiental.
- La promoción del desarrollo sustentable desde la escuela, en ella se capacita a toda la comunidad con experiencias cotidianas para ser ciudadanos informados, reflexivos, participativos y con hábitos incorporados para generar el menor impacto socio ambiental posible. Al promover el desarrollo sustentable, consideran la congruencia entre las dimensiones ambiental, social, política y económica al interior de la administración y de

las políticas administrativas de la escuela. Por lo mismo, es una asociación civil que no persigue fines lucrativos.

- Lograr la integración de saberes. Se plantea el aprendizaje por proyectos como una oportunidad de integración de saberes de las distintas asignaturas y el uso diverso de competencias, siempre dando prioridad a la búsqueda del conocimiento en situaciones cotidianas que lo hace significativo. Cuando los alumnos se enfrentan a situaciones reales desean aprender crecer, descubrir y crear.
- Fomentar el desarrollo espiritual del alumno a través de sus cualidades humanas, tales como la capacidad de asombro, amor, compasión y perdón. La auto-observación, la auto-crítica y la introspección son parte del aprendizaje para poder llegar a la comprensión y a la autodisciplina ética. Esto desarrolla la solidaridad y el respeto a las diferentes creencias, y a la diversidad como parte importante de la educación que se promueve.

La jornada diaria de la primaria específicamente se divide en dos partes; los niños entran a las 8:00 a.m., y de esa hora a las 11:30 tienen clases en español, que abarcan materias de geografía, historia, matemáticas, civismo, entre otras. La segunda mitad del día, que comprende de las 11:00 a las 14:20, se les imparte clases en inglés. En esta materia se trabaja por el método de proyectos, estimulando las cuatro habilidades principales que son comprensión auditiva y lectora y expresión oral y escrita. Dentro del horario de inglés, los niños tienen clases adicionales tales como arte, educación física, música y computación.

Hay dos maestros encargados de cada grupo, uno de inglés y uno de español, además de los maestros de las clases extras. Los maestros encargados de los grupos están contratados de tiempo completo y solo la mitad del día están frente a grupo, por lo que tienen tiempo de preparar material y compartir círculos de estudio que generalmente están dirigidos por las directoras, en las que se comparten experiencias y analizan los problemas para generar soluciones colegiadas. También se incluyen clases de etimologías, desarrollo infantil, manejo de los conflictos y educación en la sustentabilidad.

Además se cuenta recientemente con el apoyo de una psicóloga, quien dirige a los maestros en ciertas reuniones y actividades específicas con los alumnos.

Cabe añadir que la escuela trabaja con programas especiales como los siguientes:

- Programas oficiales de la SEP.
- Bancubi. Es un sistema especial para trabajar matemáticas y geometría.
- Viajes de trabajo. Cada año escolar, los grupos realizan por lo menos un viaje vinculado a la currícula acompañados por sus maestros. Estos viajes tienen propósitos de estudio particulares y se realizan a las ciudades de Guanajuato, San Juan Nuevo, La isla de Yunuén, Oaxaca, entre otras.
- Talleres. Son espacios que se dan durante las últimas dos horas de los viernes en los que se mezclan alumnos de todos los grados de primaria en las que los alumnos de tercero de secundaria imparten talleres como bordado, tejido, ecología, pintura, pintura en tela, cocina, entre otros.
- Computación.
- Vinculación con la Sociedad.
- Espacios para padres.
- Programas Socio-ambientales.
- Programas culturales como exposiciones y conciertos en la propia escuela.

Según sus directivos, es una escuela que está muy preocupada por el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos pero también por el desarrollo profesional de los maestros que trabajan aquí. Existe una muy buena relación entre las directoras y los maestros, lo que ayuda al buen funcionamiento de la escuela. Los profesores cuentan con diferentes aulas especiales para su trabajo; existen dos salones específicos para reuniones o trabajo personal, uno para el equipo de maestros de español y otro para el de inglés. En ellos se juntan para compartir experiencias o para realizar trabajo personal.

Capítulo 2 Revisión de la Literatura

La revisión de la literatura, también llamado marco teórico, de acuerdo a Yedigis y Winbach (citados por Hernández et al, 2006) debe considerarse como un proceso y un producto. Un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que pueda estar vinculado con el planteamiento del problema y un producto que a su vez sea parte de uno mayor, el reporte de investigación. Por otro lado, Mertens (citado por Hernández et al, 2006), afirma que el marco teórico señala cómo encaja la investigación en el panorama de lo que se conoce sobre un tema o tópico estudiado. Asimismo, proporciona ideas nuevas y es útil para compartir los descubrimientos recientes de otros investigadores. Por lo tanto el marco teórico proporciona una visión de dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual se mueve la investigación.

En el presente capítulo se presenta la teoría en la que está basada esta investigación y se divide en diferentes apartados. En primer lugar, se exponen los antecedentes de las comunidades de práctica, el origen de las mismas y las bases sobre las que se construyen, posteriormente se presentan las características principales y tipos existentes de comunidades de práctica para lograr hacer un análisis más profundo de las mismas. Y finalmente, se aborda el tema de las organizaciones que aprenden (Senge, 2005) para poder identificar las cinco disciplinas de las que el autor habla, ya que es una parte esencial del marco teórico de las comunidades de práctica, pues lo que busca este tipo de comunidad es lograr una organización inteligente.

2.1 Antecedentes

Según Margall (2002), las modernas teorías psico-pedagógicas sobre el aprendizaje insisten en que todo aprendizaje es un hecho social. Las personas aprenden a través de las interacciones que establecen con otras personas que también están aprendiendo. Se aprende a partir de ir construyendo estructuras cognitivas y éstas se crean a partir de la interacción del

aprendiz con su entorno, especialmente con su medio inmediato que se compone de los ambientes en los que los niños se desenvuelven cotidianamente, como su casa y la escuela, incluidas las personas con las que conviven y con los procesos de aprendizaje. Todos los procesos de aprendizaje se dan dentro de un marco social. Las personas aprenden en el marco de un contexto social, donde influye la cultura y la interacción social, los cuales facilitan la interiorización de lo aprendido. La experiencia laboral crea y recrea el conocimiento de las personas, pero, al mismo tiempo, genera también un aprendizaje colectivo, más allá de aquello que se aprende de manera individual. Las personas aprenden realmente cuando comparten sus experiencias de trabajo con otras personas que se encuentran en situaciones similares.

Un hallazgo importante alrededor de los procesos de aprendizaje fue descubrir que, además de las personas, las organizaciones también aprenden. Las personas, al adquirir conocimientos nuevos o mejorar los que ya poseen, si se dan las condiciones oportunas, contribuyen a que las organizaciones aprendan también. Margall (2002) afirma que las organizaciones aprenden a partir de los procesos de aprendizaje de sus miembros. Las organizaciones son hoy también el conocimiento de sus miembros y éste puede gestionarse, aprovecharse y dinamizarse al servicio de la misión y de los objetivos estratégicos de la organización, así como para mejora de sus actividades.

En eras ancestrales las personas se congregaban en comunidades para protegerse entre unos y otros de diversos peligros además de satisfacer sus necesidades básicas y obtener alimento. En la clásica Grecia, los artistas, artesanos, albañiles, formaban corporaciones o comunidades de práctica para compartir experiencias (Wenger y Synder citados por Smith, 2005) y trabajar en una misión común.

Las comunidades de práctica tienen su origen en la integración de personas en un mismo campo profesional, es decir, personas que realizan la misma práctica profesional. El marco conceptual de las comunidades de práctica se alimenta de diferentes áreas de conocimiento

como lo son la Sociología, los sistemas auto-organizados y los sistemas de pensamiento (Smith, 2005).

Con base en los antecedentes, se puede decir que, independientemente de la conciencia que haya de su existencia, las comunidades de práctica existen y en la medida en que las organizaciones sean sensibles a ellas y a su naturaleza, habrá mayores posibilidades de que haya un intercambio de valor relevante entre organización y comunidades de práctica.

Wenger (2001), comenta que desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales, dicho de otra forma, *comunidades de práctica*. Así mismo, Peck (citado por Arcila, 2000) menciona, que la misión esencial del ser humano, central y crucial, debe ser transformarnos de meros seres sociales en criaturas comunitarias. Es el único modo en que la evolución humana puede seguir su curso.

También a Lave y Wenger (1991) se les atribuye el hecho de acuñar el concepto de comunidad de práctica y en su publicación reflejan la idea de que el aprendizaje implica participación en comunidad y que la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social. Según estos autores, la perspectiva de comunidades de práctica se desarrolló a partir de la metáfora de *ser aprendiz*, es decir, de la idea de que el aprendizaje podía verse como un proceso en que un novicio era guiado por una persona más experta en la realización de una actividad sociocultural. La aproximación antropológica, reflejada en el trabajo de estos autores, se centra en la situación del significado en las comunidades y en lo que representa aprender en función de formar parte de una comunidad. Este cambio en la unidad de análisis, desde el contexto de los individuos al contexto de la comunidad, conduce a un cambio en el que se entiende al aprendizaje como el desarrollo de una identidad perteneciendo a una comunidad y llegar a tener habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso.

Asimismo, a quienes también se les atribuye la paternidad del término, es a Brown y Duguid (1991), ya que en su artículo, refieren el concepto a través de un estudio de casos

desarrollado en la empresa Xerox, en donde, según los autores, el análisis del trabajo cotidiano de los técnicos en reparación de fotocopiadoras, tuvo una vital importancia en la emergencia del término *comunidad de práctica*, encontrando que dicho personal lograba obtener altos niveles de efectividad en sus tareas pues en los ratos en que tomaban café o charlaban con los demás compañeros, intercambiaban puntos de vista sobre cómo resolver sus problemas. Sin embargo, el concepto también surge de las ideas de Senge (2005) sobre las *organizaciones que aprenden*, al mencionar que el conocimiento es un acto de participación en donde las mencionadas organizaciones tienen institucionalizados algunos procesos de reflexión y de aprendizaje institucional en la planificación y evaluación de sus acciones, adquiriendo una nueva competencia: *aprender a aprender*.

Existen otro tipo de antecedentes de las comunidades de aprendizaje que son las experiencias de investigaciones que se han realizado y han tenido resultados exitosos en la superación del fracaso escolar y una convivencia solidaria.

Estas experiencias, con otros nombres pero con la misma orientación, según Flecha (2008) son en estos momentos más de 6,000 escuelas infantiles, de primaria y de secundaria en todo el mundo. Y aquí se describen brevemente tres de las que han tenido más éxito.

1. Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program)

Este es el programa pionero, nacido en 1968 en la Universidad de Yale, es el fruto de la demanda de colaboración de esta universidad con dos escuelas primarias de New Haven que sufrían muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas. El promotor de esta experiencia es James Comer. El programa está dirigido a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar, problemas sociales, etc. Sobre todo, se dirigen a estudiantes desde parvulario hasta los 12 años. Es el programa más reconocido por el propio Gobierno estadounidense.

2. Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools)

Este programa se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. Es el único programa del que en el estado español, se ha hablado tanto en la prensa como en las revistas pedagógicas. Este modelo se inspiró en las cooperativas de trabajadores/as y en modelos de organización democrática de trabajo. Se parte de una comunidad que analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela.

3. Éxito para todos (Success for All).

Comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas de muy bajo rendimiento y muchos problemas de convivencia, conflictos, etc. Su director es Robert Slavin que basándose en investigaciones sobre psicología evolutiva impulsó esta experiencia.

En su artículo, Flecha (2008) menciona que estos tres programas comparten características y orientaciones comunes que son las que posibilitan su éxito en los resultados. Estos antecedentes son los que han ido mostrando algunas líneas de concreción para el funcionamiento de escuelas en un sentido más dialógico.

Las comunidades de aprendizaje se basan en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, a partir del aprendizaje dialógico. Esto supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio o pueblo, en base al diálogo. El diálogo se extiende a todo el mundo.

En el siguiente apartado se analizan a detalle las características de las comunidades de práctica y los elementos que las componen.

2.2 Comunidades de Práctica.

El término y el concepto de *comunidad de práctica* fueron propuestos a principios de los años noventa del siglo pasado a partir de las observaciones realizadas en varias empresas que habían ensayado formas nuevas de organización y de estructuración del trabajo.

E. Wenger (1998 p. 54) uno de sus máximos teóricos definió las *comunidades de prácticas* como:

Grupos de personas que comparten su pericia y su pasión sobre unos asuntos e interactúan para seguir aprendiendo sobre esta materia (...) los miembros resuelven problemas, hablan con perspicacia y comparten información. Hablan sobre sus vidas, intereses y ambiciones. Cada uno de los miembros actúa como maestro y tutor de los otros, planifican actividades de la comunidad y desarrollan herramientas y marcos de referencia que forman parte del conocimiento común de la comunidad. Con el tiempo estas interacciones mutuas y relaciones sirven para construir un cuerpo de conocimiento compartido y una señal de identidad.

Otra definición nos la ofrece Torres (1999) quien dice que Una *Comunidad de Aprendizaje* es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

En las comunidades de práctica se reconoce al aprendizaje como un evento social (Wenger, 1998). Se enfatizan en este enfoque social, algunas características del aprendizaje: es parte del contexto y de la experiencia de la persona en su participación en el mundo; es inherente a la naturaleza humana, sustentador de la vida, inevitable y fundamentalmente social. Esta perspectiva integrada por la teoría social del aprendizaje produce una forma en particular de abordar, entender y de actuar respecto al aprendizaje y a su proceso, que a su vez, permite una manera diferente de organizarlo, de reconocerlo, de favorecerlo y de evaluarlo (Wenger, 1998). El núcleo principal de esta teoría que fundamenta la esencia de la comunidad de práctica, es el aprendizaje como participación social.

La participación se sucede no solo en eventos locales de compromiso con ciertas actividades o personas, sino también en un nivel más amplio, en un proceso de mayor alcance, participando de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales. A través de la

participación en la práctica de una comunidad social, se le da forma a lo que se hace en conjunto y, en paralelo, se conforma la identidad de los miembros (quiénes son la comunidad) y finalmente, se define el cómo interpretan lo que hacen. En este proceso está implicado entonces, un tipo de acción y una forma de afiliación.

Así, una teoría social de aprendizaje integra los componentes necesarios para caracterizar a la participación social como un proceso de aprender y conocer. Es decir, se aborda el proceso de aprender y conocer como actos que se suceden en la participación social de las personas en contacto e interacción con los otros.

Tomando en cuenta que las comunidades de práctica son grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, a través de compartir aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas; son llamadas también *Comunidades de aprendizaje*.

Wenger (2001) dice que la perspectiva de comunidades de práctica se articula en el cruce de los ejes de debate, en la teoría social. En el primero, se encuentran las teorías que dan primacía a la estructura social y son las que enfatizan la acción o la experiencia situada. El aprendizaje como participación en las prácticas de una comunidad se ubica en medio de ese eje, puesto que tiene lugar a través del compromiso en la acción y la interacción, pero incrustada en la historia y la cultura.

En el segundo eje, se encuentran las teorías de la práctica y las teorías de la identidad, las cuales proponen maneras de pensar sobre la continuidad y discontinuidad social e histórica que no son tan amplias como la estructura social, ni tan efímeras como la experiencia y la acción o interacción momentánea. En este segundo eje, el aprendizaje como participación es vehículo para la transformación de las prácticas así como para el desarrollo y la transformación de las identidades donde es de gran importancia la incorporación de los recién llegados a la comunidad.

Las comunidades de práctica son parte integral de la vida de las personas, estén o no conscientes de ello. Como frecuentemente menciona Wenger (1998), tienen un alto nivel de informalidad (naturalidad) y son omnipresentes de tal manera que no necesariamente son objeto de atención e interés explícitos, y son, asimismo, tan familiares a la existencia de las personas que frecuentemente pasan desapercibidas.

Wenger (1998) también enfatiza que el concepto de comunidad, no tiene temporalidad, no es nuevo ni viejo, es parte esencial de la naturaleza del hombre en su realidad.

La importancia de las comunidades de práctica en las organizaciones es su existencia en sí misma, que al ser reconocida se puede capitalizar el valor que aportan apoyando la administración de conocimiento y encontrando formas de cultivarlas y facilitarlas, favoreciendo su desarrollo. Otro aspecto relevante en la actualidad respecto a las comunidades de práctica, es una mayor conciencia de las organizaciones, de la necesidad de hacer más deliberada y sistemática la administración de conocimiento a través de ellas y propiciar así un nuevo rol en las organizaciones actuales (Lesser et al., 2000).

Para Wenger (2004) el énfasis de la importancia actual de las comunidades de práctica radica en que éstas se constituyen como la piedra angular de la estrategia de administración de conocimiento en las organizaciones.

2.3.1 Características de las comunidades de práctica.

Margall (2002) define algunas características básicas con las que toda comunidad de práctica cuenta y son:

- Están constituidas por personas que pertenecen a la misma organización.
- Sus miembros comparten unos modos de hacer las cosas, unas maneras de referirse a los hechos y unos valores: comparten unas prácticas.
- Las comunidades son informales, las organizaciones pueden fomentarlas pero no crearlas.

- Los miembros tienen pasión por los asuntos que cimientan las comunidades. Esta pasión contribuye a que las personas compartan y progresen en sus conocimientos colectivos.
- En estos grupos hay líderes y organizadores. Los primeros impulsan ideas nuevas y los segundos coordinan las actividades de aprendizaje y las iniciativas propuestas.
- Estas comunidades son estratégicas porque influyen en el desarrollo de la economía del conocimiento.

Margall (2002) sostiene que las comunidades de práctica deben tener también ciertos atributos:

- El origen de la comunidad de aprendizaje puede ser informal o utilizando algún grupo formalmente constituido. La organización puede facilitar la aparición de estas comunidades y aportar recursos para consolidarlas.
- Las comunidades se crean alrededor de un problema o de un aspecto a mejorar que preocupa a sus miembros. Estos aspectos son analizados y estudiados por el grupo y la profundización y la resolución de estas cuestiones pasan a ser el objeto de aprendizaje.
- La pertenencia a las comunidades y grupos es voluntaria.
- Los miembros de la comunidad son personas implicadas en los procesos analizados. Por lo general, son personas pertenecientes a diferentes unidades funcionales, aunque, según sea la cuestión tratada, pueden ser miembros de una misma unidad funcional.
- La dinámica de la comunidad estimula que cada uno de sus miembros tenga sus propios criterios y, ante las cuestiones analizadas, opinen y propongan sus propias alternativas para resolver los problemas.
- La actividad de la comunidad debe convertir el proceso de resolución de problemas o de mejora continua en una oportunidad de aprendizaje.
- Los miembros de la comunidad deben recibir una formación específica para relacionarse con otras personas, trabajar en grupo y analizar y resolver problemas.

- Las cuestiones a tratar por la comunidad deben ser consideradas importantes para la corporación.
- Muchas de estas comunidades desarrollan unas prácticas y unos signos de identidad grupal que sirven para cohesionar y dar sentido al grupo.

Torres (1999) define algunas de las características de la comunidad de práctica:

- Es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades.
- Adopta una *visión amplia de lo educativo*, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, etc. De este modo, articula educación *escolar* y educación *extra-escolar*, educación *formal*, *no-formal* e *informal*, permitiendo superar estas distinciones que de hecho, han rigidizado conceptos y han delimitado artificialmente ámbitos, impidiendo una visión más holística y sistémica de lo educativo y más atenta al aprendizaje.
- Asume como objetivo y como eje el *aprendizaje* más que la *educación*. Pretende satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de la población (niños, jóvenes y adultos), identificando dichas necesidades así como los espacios y maneras más apropiadas para satisfacerlas en cada caso. Da gran importancia a los aspectos pedagógicos y a la renovación pedagógica en los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje.
- Involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el *aprendizaje inter-generacional* y *entre pares*, la importancia de la educación de adultos (padres y madres de familia, educadores y agentes educativos de todo tipo, miembros de la comunidad y adultos en general) para

la formación y el bienestar de niños y jóvenes, así como el potencial de los jóvenes como educadores y agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar y del desarrollo familiar y comunitario.

- Se basa en la premisa de que únicamente un *esfuerzo conjunto* entre hogar y escuela, educación extra-escolar y escolar, instituciones públicas y privadas pueden hacer posible la *educación para todos* y el *aprendizaje permanente*. Asume entonces, la necesidad del diálogo, la alianza y la concertación de actores diversos en torno a un proyecto educativo y cultural compartido.
- Estimula la *búsqueda y el respeto por lo diverso*, al reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas, lo que determina proyectos educativos y culturales también específicos, ajustados a cada realidad y contexto. Antes que “modelos” a adoptarse sin críticas o a proponerse como respuestas universalmente válidas, se promueve la *construcción y experimentación de experiencias diversas, con capacidad para inspirar a otros*, más que para ser replicadas.
- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el *desarrollo de sistemas de aprendizaje* generados y desarrollados a nivel local, basados en la cooperación, la solidaridad, el aprendizaje intergeneracional y la sinergia de esfuerzos, y contando con un sistema organizado de apoyos a nivel intermedio y central, tanto por parte del Estado como de organismos no-gubernamentales.
- Se propone como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera, capaz de *influir los modos tradicionales de pensar y hacer política educativa*, tanto en el nivel local como regional y nacional, así como los modos convencionales de cooperación internacional en educación.

Martín (2003) caracteriza a las comunidades de práctica de la siguiente manera:

Sus miembros:

- Se sitúan en una plataforma en movimiento, en desarrollo, en crecimiento, en exploración, en situación de avance.
- Hacen sinergia y se comparten riesgos, favoreciendo el crecimiento y mejora continua de la organización.
- Generan un sentido de identidad y de pertenencia a un grupo en proyectos comunes.

Sus tres bases:

- Dominio: Un conjunto de temas o problemas clave que son parte de la experiencia cotidiana.
- Comunidad: Conjunto de personas que interactúan, aprenden juntas, establecen relaciones interpersonales, construyen una visión compartida, desarrollan una identidad propia y compromiso de los integrantes.
- Práctica: conjunto de enfoques comunes y estándares de desempeño establecidos que son la base para la acción, comunicación y evaluación de resultados.

2.3.2 Elementos de las comunidades de práctica en una escuela

En las comunidades de práctica el papel que desempeña cada uno de los elementos que la integran, su interacción y cooperación, son la clave del éxito. A continuación se estudia el papel que debe ser representado por los principales elementos de la escuela desde el punto de vista de las comunidades de aprendizaje.

El docente.

El elemento principal de las comunidades de aprendizaje son los profesores, quienes se encargan de guiar a los alumnos hacia los aprendizajes significativos y desarrollo de sus habilidades, actitudes y valores que los hagan gente de provecho.

En las comunidades de aprendizaje se requiere que los docentes interactúen constantemente y se apoyen para resolver sus problemas, que compartan opiniones sobre cómo alcanzar el mejoramiento de la escuela y que ayuden e impulsen la tarea del director.

Martín (1998, p. 68) señala que en una organización escolar el profesor se inserta y participa en grupos y equipos, establece diversos tipos de comunicación, genera un determinado clima en los centros, se ve inmerso como sujeto activo o pasivo en la aplicación de modelos de dirección, participa de los conflictos que se producen en cualquier organización y es el eslabón clave en cuanto a la eficacia y la eficiencia del sistema.

Desde esta perspectiva, en todo intento por mejorar la calidad educativa es necesario abogar por un cambio en las actitudes y calidad del trabajo docente, pues son quienes sientan las bases del éxito. La tarea del docente en la comunidad de aprendizaje no es simple, ya que implica, además de su adecuada labor pedagógica, su inclusión en la comunidad apoyando a los padres de familia, su integración en la escuela para formar un equipo de trabajo y su habilidad para desarrollar los proyectos de gestión.

Los alumnos.

Davis y Thomas (1999) opinan que las comunidades de aprendizaje persiguen la realización de acciones en las que se integre a los alumnos en las reuniones de docentes donde se traten actividades y que aporten sus opiniones ofreciendo sugerencias sobre cómo desarrollarlas.

La dificultad principal de los docentes radica en el hecho de que imaginar a los alumnos tomando decisiones es como dejar la escuela a su suerte. Lo anterior es un paradigma que debe cambiar, pues la inclusión del alumnado en la organización no genera tal situación ya que los docentes los orientan en aquellos aspectos que no comprenden.

Los padres de familia.

Los padres de familia son el elemento de la comunidad de aprendizaje que al apoyar las actividades programadas por la escuela contribuye al éxito y a la mejoría sustancial de los planteles educativos.

Sin embargo, al igual que con los alumnos, su inclusión es difícil, ya que si se les asignan competencias que no les corresponden, pueden generar conflictos en la institución.

La situación anterior ha repercutido en el miedo del docente para integrar a los padres de familia en la programación y ejecución de las actividades de superación de la institución. Ese temor ha repercutido en que se les aparte por completo de las instituciones, a las que asisten sólo cuando van a firmar las boletas de calificaciones de sus hijos o a los festivales en los que verán su actuación.

Al respecto, Fernández (1999 pp. 76) asegura:

“Pocas cosas se han separado tanto de lo que prometían (o de lo que se pensó que prometían) como la participación de los padres de familia en la gestión de los centros de enseñanza. En las escuelas se dan situaciones como el enojo y temor de los docentes hacia los padres de familia, la desconfianza de su integración y el ausentismo total de algunos padres”.

En décadas anteriores era muy fácil para el docente culpar a los padres de familia de los resultados negativos en el aprendizaje de los alumnos y viceversa.

En la actualidad la gestión, a través de la necesidad de comunidades de aprendizaje fortalecidas, busca que los padres de familia participen en forma voluntaria en las actividades de la escuela y apoyen su crecimiento.

En las comunidades de aprendizaje en las que los padres de familia asisten a la escuela, saben que ésta elabora un proyecto para abatir los problemas de aprendizaje, sus opiniones se toman en cuenta al elaborarlo, la comunicación con los docentes fluye de manera natural, averiguan cómo se está dando el desempeño de sus hijos y colaboran con el director y docente en las actividades de conjunto.

La exclusión de los padres de familia de los planteles repercute en la generalización de las dudas respecto al claro manejo de la institución, situación que empaña el interés por el mejoramiento de la comunidad escolar.

El director.

El liderazgo ejercido por el director es uno de los factores que contribuye al alcance de los objetivos de la escuela. Su autoridad es, en muchas ocasiones, sustituida por el autoritarismo, que ha repercutido en la pérdida del apoyo mutuo y el establecimiento de una forma de proceder basada en el simple cumplimiento para no recibir un castigo.

Frente al liderazgo tradicional, Stoll y Fink (1999) promueven el liderazgo persuasivo, que se basa en el empleo de la psicología de la personalidad para definir las características que deben poseer los directores de escuela, entre las que se encuentran las siguientes:

- Se invitan a sí mismos personalmente, es decir, que actúan con la persuasión, son capaces de definir sus limitaciones, de encontrar el equilibrio que tienen en su vida, desarrollando habilidades de meta-cognición que les permitan reconocer lo que saben y sus carencias.
- Tienen habilidad para examinar sus modelos mentales y cambiarlos por otros que son más significativos y productivos, en caso de que sea necesario.
- Se invitan a sí mismos profesionalmente a investigar y prepararse día tras día, tanto en aquellos ámbitos de conocimiento en los que tienen debilidades como en aquellos que son de su interés personal.
- Reconocen que pueden aprender de los demás y a la vez, comparten con los otros sus conocimientos.
- Invitan a otros personalmente, es decir, que deben ser capaces de fomentar en su equipo de trabajo el entusiasmo por la superación personal y profesional, lo que conduce a un fortalecimiento natural de las habilidades de la institución.
- Invitan a otros profesionalmente, ayudándolos en su mejora laboral, brindando elementos para su superación, oportunidades para el cambio, sin necesidad de la coerción.

Es muy importante encontrar un modelo educativo que permita que las escuelas se transformen en comunidades de aprendizaje pues como lo afirma Salgado (2001), hay una diferencia muy significativa entre el número de veces que se desea una comunidad de aprendizaje y la cantidad de veces que se constituyen.

La transformación de las escuelas en comunidades de práctica es un reto muy significativo para el cambio educativo, por lo que es importante conocer algunos aspectos que implican a una comunidad de aprendizaje. Reconocer las características de las organizaciones

que aprenden es de suma importancia para impulsar el desarrollo de instituciones escolares de México. Con el fin de establecer un contexto para el aprendizaje, una comunidad ha de propiciar el compromiso y la afiliación de sus miembros mediante una infraestructura para la participación que incluya medios para fomentar la mutualidad, la competencia y la continuidad.

2.3 Comunidades de práctica y las organizaciones que aprenden

Stoll y Fink (1999, p. 235) definen a las escuelas que aprenden como aquellas:

“Que tienen un sentido de dirección y una posición firme en la realidad actual mediante el examen de sus contextos; que planifican con eficacia, eficiencia y flexibilidad; organizaciones en las que el desarrollo y la mejora constantes constituyen partes integrales de su cultura.”

Stoll y Fink (1999) establecen las cualidades de las organizaciones que aprenden, asegurando que en ellas:

- Se considera que los docentes son profesionales y se les trata como tales; se toma en cuenta que los alumnos tienen diferencias individuales y que por lo tanto, los profesores necesitan capacitación constante que les permita adquirir suficientes conocimientos sobre el desarrollo infantil, sobre estrategias innovadoras de enseñanza y múltiples modalidades de evaluación.
- En una organización que aprende se promueve el desarrollo personal cualitativo de sus integrantes.
- Se fomenta la toma participativa de decisiones a través del liderazgo efectivo en el que los directores permiten a docentes, padres de familia y alumnos, contribuir en la organización de las correctas estrategias de mejoramiento.
- Por medio del respeto a la individualidad de alumnos y profesores se fomenta la colaboración para la mejora constante, utilizando como herramienta el establecimiento común de normas.

- Se desarrollan formas para integrar a los nuevos miembros en la cultura de la organización; de este modo la escuela propicia el medio para perpetuar su cultura de aprendizaje.
- Funcionan con éxito dentro del contexto en el que se encuentran; son escuelas capaces de satisfacer las demandas que les exige la evolución de la sociedad.
- Se esfuerzan por mantener las cuestiones pequeñas bajo control: la disciplina, rutinas, toma de decisiones, resolución de conflictos, comunicaciones y relaciones públicas; de esta manera, se evita que las cuestiones anteriores interfieran con el desarrollo de las prácticas innovadoras de enseñanza.

A principios de los años 90's Senge (1998), define una nueva filosofía de administración basada en la capacidad de las empresas para responder a ambientes cambiantes y sustentando la ventaja competitiva de las mismas en su habilidad para desaprender viejas prácticas y aprender nuevos modelos de ellas; habían nacido las organizaciones abiertas al aprendizaje u organizaciones inteligentes. Al respecto, el autor sostiene que las organizaciones solo aprenden a través de individuos que aprenden; es decir, que si bien la adquisición de conocimientos por parte del individuo no garantiza el aprendizaje de la organización, no es menos cierto que no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje de parte del individuo.

También menciona que las organizaciones exitosas serán aquellas que sepan aprovechar las capacidades de aprendizaje y de compromiso de todos los actores. El autor define la organización inteligente como aquella que puede crear, desarrollar, difundir y explotar de forma efectiva el conocimiento para incrementar su capacidad de adaptación en un entorno competitivo. Choo (1999) define, asimismo, a la organización inteligente, como aquella que es capaz de integrar eficazmente la percepción, la creación de conocimiento y la toma de decisiones.

Para lograr esta organización inteligente, Senge (1998) invita a incorporar en la organización cinco disciplinas, para con ello, contribuir a incrementar la inteligencia organizacional.

Tomando ideas que provienen de campos que van desde la ciencia hasta la espiritualidad, el mismo autor explica la importancia de la organización inteligente y presenta una sencilla síntesis de sus principios de *management*, ofreciendo algunas herramientas elementales para ponerlos en práctica donde muestra cómo es trabajar con este sistema.

El autor, a través de un enfoque interdisciplinario y sistémico, proporciona la oportunidad de ubicarse en la frontera del pensamiento organizativo, basado en su propia experiencia, proponiendo un cambio dramático de mentalidad para transitar hacia la construcción de organizaciones inteligentes, abiertas al aprendizaje. Organizaciones capaces de sobreponerse a las dificultades, reconocer amenazas y aprovechar las nuevas oportunidades.

Para ello, Senge (1998) cita cinco disciplinas: tres individuales (Dominio Personal, Modelos Mentales y Pensamiento Sistémico) y dos colectivas (Visión Compartida y Aprendizaje en Equipo). Según el autor, el Pensamiento Sistémico, considerado como la quinta disciplina, es la primera de ellas, ya que esta disciplina resulta de las otras cuatro, las cuales convergen para innovar las *Organizaciones Inteligentes* (OI).

Aquellas organizaciones que tienen la capacidad de innovarse y aprender, con base en sus aciertos y errores durante la aplicación de sus acciones dirigidas hacia sus metas propiamente establecidas, de alguna u otra manera, utilizan las cinco disciplinas centrales postuladas por Senge (1998), aunque en ocasiones no se hayan percatado de esto. Debido a las circunstancias a que se enfrentan las organizaciones, resulta de gran apoyo el conocimiento de las cinco disciplinas:

La primera disciplina es *el dominio personal*. El Dominio Personal representa el cimiento espiritual de la OI y sus raíces se nutren de las tradiciones espirituales de Oriente y Occidente (Senge, 1998). Su fundamento reside en el innegable protagonismo del ser humano, de la gente en la administración de empresas.

El Dominio Personal, además, es la disciplina del crecimiento y del aprendizaje personal. Se refiere a la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal,

concentrar las energías, desarrollar paciencia, ver la realidad con objetividad y conectar el aprendizaje personal al colectivo. Significa abordar la vida como una tarea creativa, lo cual implica:

- Una continúa clarificación de lo que es verdaderamente importante.
- Aprender a ver la realidad con mayor claridad.
- La yuxtaposición entre la visión (lo que se desea) y la clara visión de la realidad (dónde se está realmente) genera la *tensión creativa*: una fuerza para unir ambos puntos, causada por la tendencia natural de la tensión a buscar resolución.

La esencia del Dominio Personal consiste en aprender a generar y sostener (en suma: gestionar) la tensión creativa en la vida de los individuos.

Durante el fomento de proyectos educativos, una de las limitantes identificadas que influye y en ocasiones impide el trabajo, es la resistencia al cambio; situación bastante conocida por los asesores técnicos y directores de escuela. Desafortunadamente, frente a esta resistencia se toma como medida principal el establecimiento de la obligatoriedad y la imposición por medio de presiones sin reflexionar y reconocer que desde ese momento, se está bloqueando el alcance cualitativo de los objetivos de dichos proyectos educativos.

Sobre este problema, Senge (1998) menciona que una organización inteligente se compone de individuos inteligentes que tienen un adecuado dominio personal, disciplina que conlleva al análisis racional de la realidad del contexto escolar, de modo que se tenga conciencia plena de las acciones.

La segunda disciplina son *los modelos mentales*. Estos modelos surgen como un complemento del dominio personal. En su mayor parte, todas las grandes ideas que fracasan no lo hacen porque las intenciones fueron débiles o porque la voluntad flaqueó o incluso, porque no existía una comprensión sistémica. Fracasan a causa de los Modelos Mentales, porque los nuevos modelos chocan con profundas imágenes internas acerca del funcionamiento del mundo, las cuales limitan a modos familiares de pensar y actuar (Senge, 1998).

Cuando los seres humanos logran obtener un dominio certero de sus metas y de la realidad, con mayor facilidad se percatan del modelo mental que rige su vida. Esto les permite comprender sus carencias personales y lo que necesitan modificar en su modelo para ser exitosos. Senge (1998) asegura que “la disciplina de trabajar con modelos mentales empieza por volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio” (p.84).

Entonces, el segundo paso durante el establecimiento de la gestión escolar de calidad, es el cambio voluntario de los modelos mentales, no el maquillaje obligatorio de los que ya se poseen.

La tercera y cuarta disciplinas, *la Visión Compartida* y *el Aprendizaje en Equipo*, van tomadas de la mano, es decir, son interdependientes y se influyen mutuamente.

Si un grupo se define como un determinado número de personas que persiguen un fin común, la *Visión Compartida* representa ese fin común. La habilidad para crear, replantear, evolucionar y compartir esta visión es uno de los puntos fundamentales para transformar la realidad en aquello en lo que se ha decidido creer. El nivel de involucramiento y compromiso de los individuos con los grupos, depende de cuán compartida sea esa visión.

La Visión Compartida eleva a las personas sobre lo personal y lo mundano para modificar la relación de la gente con la organización, creando una identidad común, un primer paso para que las personas que se profesaban desconfianza mutua, comiencen a trabajar en equipo. Pocas fuerzas humanas son tan poderosas como una visión compartida. Senge (1998) considera que “La construcción de una visión compartida alienta un compromiso a largo plazo”. (p.54)

El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean. Se construye sobre la disciplina de desarrollar una visión compartida y la del dominio personal (Senge, 1998). Al respecto, Senge (1998) menciona que “el aprendizaje en equipo es vital para las organizaciones

que aprenden; porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo [...] si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender” (p.76). Considerando lo anterior, es sumamente necesario que el aprendizaje se genere a nivel grupal y no de manera aislada e individual.

Según Senge (1998), “La disciplina del aprendizaje en equipo comienza con el “*diálogo*”, la capacidad de los miembros del equipo para “*suspender los supuestos*” e ingresar en un auténtico “*pensamiento conjunto*”, en el que se compartan ideas, sugerencias, opiniones y desacuerdos.

Por su parte, Fullan y Hargreaves (2000) encontraron que “Las escuelas se ven en una situación difícil. Nunca fue más necesario para los docentes trabajar juntos” (p.43). Ahondan en su afirmación indicando que en muchas de las escuelas el trabajo en equipo artificial e improvisado es el principal generador de una visión fragmentada.

Así pues, es necesario mantener los canales de comunicación abiertos ya que, al abrirse los canales de comunicación se genera mayor identidad en el equipo, se resuelven dudas, se comparten la visión y los objetivos a seguir. Por lo tanto, al haber buena comunicación es más fácil orientarse hacia la tarea asumiendo una responsabilidad grupal.

El Pensamiento Sistémico, bautizado por Senge (1998), como “*La quinta disciplina*”, consiste en la agrupación y sentido de las disciplinas anteriores. Propone adoptar el “*pensamiento sistémico*”, ya que lo considera como “la disciplina que integra las demás disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica.” (p. 21). Es decir, si no se adopta el pensamiento sistémico no es posible mantener la visión grupal.

Pensar de forma sistémica, implica comprender todo el proceso y no las individualidades que surgen durante su ejecución, éste término fue definido por Fullan y Hargreaves (2000, p. 117) como “un proceso, no un suceso”, y agregan que un cambio significativo comprende un período de evolución personal y colectiva.

Es necesario dejar las formas aisladas del sistema y tomar la colectividad. De ahí que esta disciplina sea considerada como integradora de las cuatro anteriores, al tomar en cuenta el enfoque holístico del desarrollo personal y de las organizaciones.

Estos fundamentos teóricos nos dan una clara idea de la conceptualización de las comunidades de práctica, sus elementos y los factores que las hacen posibles.

Con base en estas consideraciones, se diseña a continuación el método de la investigación en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Metodología

Para Hernández, et al (2006) la metodología comprende la forma en que la investigación se desarrolla. Por lo que en ella se describe el método para la recolección de datos, la selección de la muestra, además del diseño de los instrumentos y su aplicación; elementos que son presentados en este capítulo.

En la metodología de esta investigación se consideró importante tomar una postura holística, que permitiera abarcar a la escuela investigada como un todo, de tal modo que se evitara su fragmentación en elementos aislados. Sin embargo, es importante mencionar que los fenómenos presentes en la escuela fueron interpretados conceptualmente con base en las características de las comunidades de práctica.

Además, la metodología elegida para esta investigación, estuvo sustentada en el enfoque cualitativo, el cual fue de gran utilidad, ya que se pudo brindar la oportunidad de rescatar los elementos más significativos de la academia para determinar si se le puede considerar o no como comunidad de práctica.

3.1 Análisis cualitativo

El análisis cualitativo, es en muchas ocasiones referido como una investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica. Grinnell, (citado por Hernández et al, 2006) menciona que es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos; siendo sus características más relevantes de acuerdo a Hernández et al (2006) las siguientes:

1. El investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso claramente definido. Sus planteamientos no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo.
2. Se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación.
3. Se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general, por lo tanto en lugar de iniciar

con una teoría particular y luego *voltear* al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría, coherente con lo que observa y ocurre. De forma tal, que en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban datos o son un resultado del estudio.

4. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una media numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través de lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los que describe y analiza y los convierte en temas, estos es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales. Por lo expresado en párrafos anteriores, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos, la discusión en grupo, la evaluación de experiencias personales, el registro de historia de vida, la interacción e introspección con grupos y comunidades.
5. El proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en *reconstruir* la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama holístico porque se precia de considerar el *todo*, sin reducirlo al estudio de sus partes.
6. El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.

7. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).
8. Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias *realidades*, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Además son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio. Estas realidades son las fuentes de datos. Por lo anterior, el investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre conciente que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos.
9. Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones mas amplias y necesariamente obtener muestras representativas; incluso no busca que sus estudios lleguen a replicarse.
10. El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo invisible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en término de los significados que las personas les otorguen).

Stake (1998) menciona, que el estudio de casos es un trabajo cualitativo apto para realizar investigaciones a pequeña escala en cuanto a tiempo, espacio y recursos, por lo que se seleccionó como parte de la metodología en esta investigación. Al respecto, el mismo autor comenta que el estudio de casos no es una investigación de muestras: el objetivo primordial no es la comprensión de otros, sino la comprensión de esos casos. La enorme complejidad de la

que se compone y su múltiple variabilidad, le otorga una gran abundancia de detalles que se pueden obtener y hace posible el entendimiento completo del objeto de estudio. Por lo tanto, el estudio de casos como herramienta metodológica satisface las tres partes de un método cualitativo: es descriptivo, cognoscible y explicativo. Además, se pueden tener múltiples perspectivas de análisis al considerar los diversos actores que intervienen en el proceso.

Tomando en consideración las anteriores características del análisis cualitativo y del estudio de casos, a continuación se describe el método de recolección de datos, la muestra, los instrumentos y la metodología utilizada durante la observación.

3.2 Método de recolección de datos

Una vez que se posee el correcto diseño de investigación se requiere determinar el método más adecuado para recolectar los datos que generen respuestas al problema de investigación. Hernández et al (2006) señalan tres actividades que corresponden a la recolección de datos: la selección de la muestra; la selección del o los instrumentos para recabarlos; la aplicación de dichos instrumentos; y el análisis de los datos recopilados. Además afirman que en un estudio de corte cualitativo los datos se recolectan en dos etapas: una primera inmersión en el campo de investigación y otra en donde se realiza la recolección definitiva mediante los instrumentos.

Es así que en el método de recolección de datos de esta investigación, se realizó la revisión de documentos, la observación y las entrevistas, mismos que fueron las herramientas para comprender la situación del campo de estudio y dar respuesta a la pregunta de investigación.

3.2.1 Muestra

Ruíz (1999, p. 63) indica que “los análisis cualitativos, por lo general, estudian un individuo o una situación, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones”, queda entendido que los estudios de este corte prefieren analizar a fondo algunos miembros del

campo que dedicarse superficialmente a la mayoría de ellos. Así mismo Hernández et al (2006, p. 561) mencionan que “en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia” por lo que queda entendido que los estudios de este corte prefieren analizar a fondo algunos miembros del campo que dedicarse superficialmente a la mayoría de ellos. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad, de modo tal, que se pretende lograr una calidad en la muestra, más que la cantidad. Por lo tanto, conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos, hechos, etc.) que ayuden a entender el fenómeno del estudio y a responder a las preguntas de investigación.

Desde la perspectiva de la metodología cualitativa, existen diferentes ámbitos muestrales tales como la misma institución que puede ser vista como el universo ya que ella misma provee la información básica del contexto en donde se analiza el problema de investigación; luego, las muestras de sujetos así como la muestra de las observaciones realizadas o de los documentos revisados.

Para determinar el tamaño de la muestra de sujetos se han tomado en cuenta los siguientes tres factores:

1. Capacidad operativa de recolección de análisis; en otras palabras, el número de casos que se pueden manejar de forma realista y de acuerdo con los recursos con los que se dispone.
2. El entendimiento del fenómeno (el número de casos que permita responder a las preguntas de investigación).
3. La naturaleza del fenómeno bajo análisis (si los casos son frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre estos lleva relativamente poco o mucho tiempo).

Es así que la investigación cualitativa, por sus características, requiere de muestras más flexibles, por lo que la decisión del número de unidades que conformen la muestra es del

investigador, así como de los tres factores implicados que se mencionan, porque como dice Hernández Galicia (citado por Hernández et al, 2006, p. 563): “Los estudios cualitativos son artesanales, trajes hechos a la medida de las circunstancias”; y el principal factor es que los casos proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación. Las muestras cualitativas no deben ser utilizadas para representar a una población. Otra cuestión importante es que en una investigación cualitativa, la muestra puede ser una sola unidad de análisis, como es el caso de la muestra que se presenta en este estudio.

De tal forma que para la muestra de esta investigación, se han tomado en cuenta dos unidades, la de los profesores de Inglés y los de español, pero considerando que son una sola comunidad de práctica, pues trabajan en la misma institución y con los mismos niños. La muestra seleccionada para la obtención de los datos quedó de la siguiente manera:

- La directora general de la escuela, que a su vez es coordinadora de las maestras de español.
- La directora de inglés, que es coordinadora de los maestros que imparten este idioma.
- Dos maestros de español.
- Dos maestros de inglés.

3.2.2 Instrumentos

El instrumento es entendido como el medio y procedimiento que el investigador emplea para la recolección de datos (Hernández et al, 2006). El principal instrumento de elección para la obtención de datos de ésta investigación fue la entrevista estructurada. Durante la entrevista, se utilizó un cuestionario basado en preguntas abiertas que se realizaron *cara a cara* a cada sujeto. Las respuestas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

En la entrevista, el entrevistador realizó su labor con base en una guía de preguntas específicas y sujetándose exclusivamente a ésta, de tal forma que el instrumento prescribe qué elementos se preguntarían y en qué orden. Se hace la observación, que el presente

cuestionario para las entrevistas, fue realizado en base a la guía de preguntas proporcionadas por el coordinador del proyecto “Comunidades de práctica de profesores de escuelas primarias públicas”, el Dr. Manuel Flores Fahara (APÉNDICE 1)

3.2.3 Observaciones.

En la investigación cualitativa se necesita observar y es diferente que simplemente ver (lo que hacemos cotidianamente). La observación es una cuestión de grado por lo que la *observación investigativa* no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos.

Parte de la observación consiste en tomar notas para ir conociendo el contexto (Hernández et al 2006), su unidad (en este caso los participantes) y las relaciones y eventos que ocurren. Esterberg, Fretz y Shaw (citados por Hernández et al, 2006, p. 590) mencionan que “no escribirlas es como no observar”. Así señalan que no es cuestión de “copiar pasivamente lo que ocurrió o está sucediendo”, sino de interpretar su significado. Por lo que las anotaciones y la bitácora de campo evitan que se olviden aspectos que se observan. El mismo Hernández et al (2006) comentan que si el elaborar anotaciones interrumpe el flujo de las acciones o atenta contra la naturalidad de la situación, es mejor no escribirlas delante de los participantes, por lo cual fue cuidado también éste aspecto. Sin embargo, resulta indispensable redactarlas lo antes posible, si no, afectan en cuanto a la presentación de la información ofrecida por los entrevistados.

A diferencia de la observación cuantitativa (donde se usan formatos y formularios de observación estandarizados), en la inmersión inicial regularmente no se utilizan registros estándar. Lo que debe observarse, es todo lo que se considera pertinente (el formato es el propio juicio del investigador), según lo menciona Hernández, et al (2006).

En esta investigación se realizaron múltiples observaciones a los maestros durante el tiempo asignado por la escuela para compartir experiencias y se presentan en este documento las dos que fueron más relevantes para la investigación.

Tal vez lo único que puede incluirse como *estándar* en la observación durante la inmersión en un contexto son los tipos de anotaciones, de ahí su importancia. Sin embargo, conforme fue avanzando la inducción, se fueron generando listados de elementos que no se podían dejar fuera y unidades que debieron utilizarse. Este es el caso de la revisión de ciertos documentos tales como los horarios de los profesores o las guías de los temas tratados en las reuniones de maestros. (APÉNDICE 4).

Para finalizar este capítulo, cabe mencionar, que en lo relativo al planteamiento del problema, ciertamente las observaciones ayudaron a particularizar algunos de los fenómenos observados. Día a día, el investigador fue decidiendo qué era conveniente observar en relación a los datos que se tenían o qué otras formas de recolección era necesario aplicar para obtener mas información, es por ello que, de acuerdo a Hernández et al (2006), la investigación cualitativa es considerada como inductiva.

Capítulo 4. Presentación y Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del proyecto, obtenidos de los instrumentos que fueron aplicados dentro de la institución.

El análisis de los resultados es una manera de describir el estudio y representa la culminación del proceso de investigación (Hernández et al, 2006).

Se expone primeramente un reporte de los resultados de las entrevistas a los profesores; la información recolectada durante las observaciones, en donde se incluyen las características generales del contexto situacional en el que tuvieron lugar las entrevistas; la descripción física del lugar, las reacciones y actitudes de los participantes durante las entrevistas y la información obtenida de algunos documentos de la institución considerados de importancia y utilidad como base y apoyo de este estudio. Posteriormente, se hizo un análisis de los elementos arrojados para dar respuesta a las preguntas particulares de la investigación.

4.1 Presentación de los resultados

El trabajo de campo de esta investigación se centró principalmente en entrevistas realizadas a las directoras de la institución, una de ellas, la directora general de la escuela que funge también como directora de primaria, y a la directora del área de inglés que coordina al equipo de maestros de este idioma. También se entrevistaron a dos maestros de cada equipo. La realización de las entrevistas tuvo el objetivo de identificar si existe o no una comunidad de práctica y determinar si la escuela favorece o no la conformación de la misma; también se pretende identificar las características de la comunidad de práctica en caso de que existiera, los beneficios que trae a la institución y a cada uno de los integrantes de la misma. Las entrevistas fueron analizadas y sus transcripciones se encuentran en el APÉNDICE 2; las respuestas se concentran en el APÉNDICE 3.

Con el fin de articular los resultados de las entrevistas realizadas a los maestros, se analizaron con base en las siguientes categorías:

La existencia de comunidades de práctica en la institución y la percepción que los maestros tienen de estos espacios. En relación a este cuestionamiento, la totalidad de las respuestas de los maestros fue afirmativa, es decir, todos coinciden en la existencia de comunidades de práctica en la escuela. Por las respuestas de los maestros podemos ver que son principalmente dos; una en el área de inglés y otra en el área de español. Tienen espacios especiales en los que se juntan a compartir experiencias acerca de sus grupos y de temas que son de interés colectivo; estos espacios son dirigidos por las directoras de cada una de las comunidades o por la psicóloga de la escuela. De acuerdo a la respuesta de uno de los entrevistados, estos espacios son de manera formal, y se dan a lo largo de una hora u hora y media y es para compartir experiencias generales de los grupos.

En general, los maestros consideran estos espacios necesarios y muy útiles al trabajo personal, se sienten cómodos y libres de expresar sus sentimientos y experiencias, son aprovechados por ellos para aprender de los demás y mejorar su propia práctica, así como para convivir con sus compañeros de trabajo.

Aspectos que favorecen u obstaculizan la formación de las comunidades de práctica en la escuela. El 100% de los maestros entrevistados coinciden en que el ambiente que existe en la escuela es el factor más importante que favorece a las comunidades de práctica, todos se llevan muy bien, existe confianza entre ellos y han llegado a establecer lazos de amistad; otra cosa que es favorecedora es que exista un tiempo destinado únicamente para compartir experiencias, también la retroalimentación que se recibe por parte de las directoras y de los propios compañeros.

Con ayuda de las observaciones, fue posible identificar como factor favorecedor de las comunidades de práctica, el espacio físico con el que se cuenta en la escuela; el tener un salón especial para reuniones y convivencia con otros maestros es ideal para este tipo de trabajo.

Lo que obstaculiza la formación de comunidades de práctica es la falta de tiempo, a pesar de que existen espacios especiales para ello a veces no pueden estar presentes todas

las maestras por realizar alguna otra actividad; uno de los maestros entrevistados comenta que un obstáculo para generar una comunidad real de aprendizaje es la discrepancia de horarios que tienen los maestros de las diferentes áreas, es muy difícil planear tiempos en que puedan estar juntos los maestros de secundaria, primaria y preescolar para platicar acerca de asuntos personales o para compartir experiencias de trabajo. Y por último, dos de los maestros entrevistados coinciden en que un obstáculo es cuando alguien por miedo a ser juzgado no participa y no comparte con las demás sus experiencias.

Temas tratados en estos espacios y aprendizajes más significativos que los maestros han adquirido en ellos. Las sesiones en que los maestros se juntan están divididas en dos partes, la primera es cuando se juntan a compartir experiencias de los grupos, especialmente a exponer los resultados de las actividades de acompañamientos que realizan con sus grupos, o también para compartir acerca de actividades que les fueron exitosas o que no salieron del todo bien y necesitan alguna retroalimentación de sus compañeros para mejorarla. La otra parte es cuando se juntan para tener clases de capacitación general y para conocimiento de los mismos maestros, tienen clases como de etimologías, de historia, de disciplina positiva, que si bien les sirve como cultura general, no muchas veces pueden aplicar estos conocimientos directamente con sus alumnos. Los aprendizajes que han adquirido son principalmente técnicas de enseñanza, actividades nuevas que pueden aplicar a su grupo, y principalmente, lo que comparten más comúnmente son las técnicas de control de grupo y consejos acerca del tipo de disciplina que se maneja en la escuela.

Beneficios que traen estos espacios a la práctica profesional de cada maestro y a la escuela en general. En este aspecto, uno de los entrevistados menciona que los espacios de compartir experiencias le sirve de manera personal pues al enterarse de algunos casos que les ocurren a sus compañeros, se ha dado cuenta que él tiene también problemas similares, y al compartirlos puede aprender diferentes estrategias de enfrentarlos. Otra de las maestras entrevistadas dice que estos espacios le permiten descubrir ideas nuevas o actividades

innovadoras, sobre todo a la mitad del año en que disminuye la creatividad y los recursos con los que se cuenta, estos espacios le ayudan a refrescarse de ideas y a renovar su forma de trabajo para no caer en la monotonía. Otro de los maestros reconoce que estos espacios le ayudan a mejorar su práctica profesional al compartir conocimientos con maestros más experimentados y le hacen ver los puntos a mejorar en su propio trabajo. La escuela se ve beneficiada según todos los profesores entrevistados porque a través de estos espacios es posible unificar de cierta manera la forma de enseñanza y la forma de aplicar medidas de disciplina; aunque cada uno de los maestros tiene su estilo de enseñanza, estos espacios ayudan a sistematizar la forma de trabajo, una de las maestras menciona lo siguiente: *“Es menos complicado para los alumnos cambiar de grado, pues no les asusta la forma de trabajo de los maestros, más o menos es el mismo sistema el que vamos llevando”*. Finalmente, una de las maestras entrevistadas menciona también: *“El mayor beneficio que recibe la escuela de estos espacios es el crecimiento y la mejora de la calidad de la educación que ofrece, por medio de las pláticas que tenemos los maestros entre nosotros, es posible mejorar la calidad de la enseñanza que brinda la escuela y eso eleva la imagen y el nivel de la misma”*.

Se analizarán a continuación de la misma manera los resultados obtenidos de las entrevistas a las directoras de la institución, y las categorías son las siguientes:

Qué es para ellas el trabajo colegiado. Esta pregunta fue contestada por ambas directoras de diferente manera, pero al final coinciden en varios aspectos; una de ellas contestó que el trabajo colegiado es el espacio en donde todas las maestras tienen su opinión, en el que se pueden ayudar unas a las otras, en el que juntas crecen, ninguno es más importante que el otro y ninguno sabe más que el otro, simplemente tienen diferentes habilidades, diferentes conocimientos y los ponen al servicio de todos. La otra directora contestó que el trabajo colegiado es el poner ideas y trabajarlas en conjunto, es proponer y permitir que alguien más proponga, es sugerir y aceptar sugerencias, es abrir opciones para que otras personas generen opciones y compartir decisiones y poner en común con varias personas un mismo tema. Es

generar un equipo. A pesar de que las respuestas son distintas, coinciden pues ambas tienen un concepto de equipo, de trabajo en conjunto en donde se pueden compartir experiencias y realizar una reflexión al respecto.

Cómo motivan a su equipo. En las respuestas de las directoras, podemos notar que la motivación la manejan siendo ellas mismas parte del equipo de aprendizaje, al darles la confianza a los maestros de aportar sus experiencias y ellas mismas también aprenden de ellas; otra forma de motivación, es el acomodo de los horarios para que exista la disponibilidad de tiempo y que las comunidades de práctica puedan existir. Cada profesor tiene tareas que debe cumplir, una de ellas es la asistencia y participación en estos espacios.

Cómo ejercen su liderazgo. Lo ejercen siendo parte del mismo equipo, no haciendo diferencias entre ellas y los maestros; en el caso de la directora general que liderea al equipo de maestras de español, en las reuniones que tiene con ellas, trata de quedarse callada y escuchar las opiniones y experiencias que comparten para aprender de ellas en vez de impartir una plática para que las maestras aprendan de ella, desde su punto de vista, es más fácil para los profesores abrirse y compartir cuando la directora escucha y no cuando habla acerca de cómo deben ser las cosas. En el caso de la directora de inglés, lo hace de la misma manera, trata de que los demás la vean como parte del grupo y no como superior, hace que todos, incluida ella, sean un equipo de trabajo y que compartan experiencias para aprender unos de otros.

Qué favorece u obstaculiza la formación de estos espacios. En esta pregunta, ambas directoras coinciden con las respuestas de los profesores; afirman que el aspecto que más favorece para que en la escuela se den las comunidades de práctica es el ambiente de trabajo que existe en la escuela, un ambiente de cordialidad, de confianza entre los miembros de la comunidad, de respeto hacia las opiniones, el asumirlos como personas responsables. Otro de los aspectos que favorece es que los maestros no doblan grupos, es decir, tienen media mañana de trabajo frente a grupo, y la otra mitad de la jornada tienen espacios de aprendizaje para ellos, que se dividen entre clases de capacitación y espacios para compartir con sus

demás compañeros. Los obstáculos que se presentan, es que es muy complicado hacer una comunidad de aprendizaje entre los miembros de toda la escuela en donde hubiera reuniones o espacios de compartir un poco más cotidianos, esto por las diferencias de horarios que se manejan en la escuela.

Resultados de las observaciones durante la asistencia a reuniones.

Con las observaciones realizadas durante las reuniones se pudo comprobar que están muy organizados en los temas que se tratan en ellas; tienen un calendario de temas a tratar en las mismas. Hay tres tipos de reuniones, la primera es la reunión que tienen los profesores junto con su directora o coordinadora, aquí se discuten temas acerca de la práctica de cada uno de los profesores, es decir, de las actividades puntuales que realizan y se dan opiniones acerca de cómo es posible mejorarlas, también se aprovechan estas reuniones para dar avisos generales de administración o de actividades que se llevarán a cabo de manera general en la escuela.

Otro tipo de reunión es cuando los maestros tienen clases especiales que son capacitaciones, estos espacios los coordina un maestro especial, los temas que se tratan en ellas son especiales en cada una, por ejemplo, tienen clase de etimologías, de la metodología de la escuela, y de disciplina positiva. Y finalmente, el tercer tipo de reunión se da cuando comparten comentarios acerca de sus grupos, de las características de los niños y de los resultados que van teniendo en el proyecto de los acompañamientos.

Estas reuniones las hacen por separado el equipo de español y el equipo de maestros de inglés ya que tienen los horarios escalonados para atender a sus grupos. Se dan en sus respectivos salones de maestros, en donde tienen una mesa de trabajo que se utiliza para las reuniones y para el trabajo individual de los maestros.

También se pudo observar que los maestros están dispuestos a trabajar en las reuniones. En la que más atentos están, es cuando tienen reunión con los directivos y cuando comparten acerca de sus grupos, todos se escuchan y se ayudan, opinan sobre el trabajo de

los demás, pero siempre propositivamente, no como crítica, sino como comentario positivo para mejorar.

Observaciones del clima laboral y actitudes de los profesores en las entrevistas realizadas.

El clima laboral, como lo podemos también comprobar en los resultados de todas las entrevistas realizadas, es de cordialidad y entre las comunidades de práctica existen relaciones fuertes de amistad. Están interesados unos por otros y se sienten en confianza para compartir experiencias, aclarar dudas e incluso corregirse entre ellos. Algo que llama la atención es la disposición que tienen de ayudarse, por ejemplo, cuando uno de los maestros tiene que faltar por algún motivo, ellos acomodan sus horarios para poder cubrir las horas y que los grupos no se queden solos. Periódicamente los maestros realizan reuniones de recreación fuera de la escuela, esto genera que dentro de la institución exista un clima de confianza y de no competencia entre ellos.

También se observó que no existe mucha relación entre los maestros de inglés y los de español, por la diferencia de horarios que tienen, pero en los momentos que se juntan también tienen un clima de cordialidad, sobre todo aquellos que trabajan juntos con un mismo grupo. Los únicos espacios que tienen para compartir son pequeños y en ellos conversan solo acerca del grupo al que atienden, además de hacerlo en los espacios del consejo técnico, que son reuniones que tienen lugar cada mes y que se especificarán más adelante.

La relación que existe entre los profesores y las directoras también es de cordialidad y de confianza, ellas tratan de que los maestros las sientan como parte del grupo y como un miembro más de la comunidad, por esto se puede identificar un ambiente tranquilo en el que en vez de competencia, existe la ayuda mutua.

En la realización de las entrevistas, la actitud de los maestros y directores en general, fue de disposición para responder a las preguntas, previo a esto se realizó una plática con ellos y

con las directoras para informar acerca de la presente investigación y se sintieron motivados con el tema, sobre todo cuando se comentó que uno de los propósitos de la misma era identificar las características de la escuela que ayudaban a la formación de la comunidad de práctica que ya existe en ella y cómo cada uno aportaba algo positivo para el aprendizaje de la organización.

Información obtenida de algunos documentos de la institución.

A lo largo de la investigación se identificaron algunos documentos que fue necesario revisar y que aportarían información relevante a la misma; estos documentos son tres, y se encuentran en el APÉNDICE 4. El horario fuera de clases de los maestros de español, el horario fuera de clases de los maestros de inglés y el calendario de temas a tratar en las sesiones que tienen con la psicóloga de la escuela.

En el horario del equipo de español podemos identificar varias actividades, los espacios en blanco nos indican las horas en que los maestros pasan frente a grupo, que es la mitad del día, y la otra mitad la dedican a actividades varias. Las reuniones con la directora se llevan a cabo tres veces a la semana, los lunes a las 11:30, los martes a las 8:00 y los jueves a las 9:00.

También podemos observar que tienen un espacio marcado como “Covacha y entrevistas y/o trabajo personal”. En este espacio, las maestras trabajan personalmente con los niños que ven un poco atrasados, que tienen trabajos pendientes o que requieren de alguna explicación en particular. Además aprovechan para tener entrevistas con algunos padres de familia que lo demandan. Cuando no tienen pendientes o ninguna de las actividades anteriores, aprovechan el tiempo para realizar trabajo personal de planeación, revisión de cuadernos o exámenes, o de calificar a los alumnos. Estos espacios también los aprovechan para compartir con sus compañeras de una manera más informal, pues coinciden casi todas en el salón de maestros y comparten experiencias, se piden consejos y ayuda unas a otras.

Vemos que los martes de 9:00 a 10:00 hay un espacio que dice “clase con Nacho”, este espacio lo aprovechan para tener la clase de etimologías, y de 10:00 a 11:00 es el espacio que

dice “clase con Lili” que se refiere al espacio en el que comparten sus experiencias de grupo, de actividades y se reúnen de una manera formal a alimentar a la comunidad de aprendizaje.

Por último, encontramos los viernes un espacio denominado como “evaluación de la semana por escrito”; este espacio lo utilizan para juntarse frente al grupo con el maestro de inglés y realizar una evaluación con los alumnos de su propio desempeño en la semana.

En el horario del equipo de inglés, podemos observar de igual manera, que pasan la mitad del tiempo frente a grupo. En este horario, identificamos el espacio de evaluación como la reunión que tienen con su coordinadora para trabajar acerca de avisos especiales, platicar acerca de la semana pasada y de lo que se realizará la semana en curso, aunque ellos están siempre en contacto con su directora en los momentos que no tienen clase, es por esto que no se marcan en el horario espacios específicos para este propósito.

Los espacios marcados en verde, son los momentos en que se reúnen los maestros de inglés con su respectivo compañero de grupo de español; los lunes se reúnen las maestras de 2º y de 6º de primaria, los miércoles las de 4º, 5º y 1º y los jueves las de 2º.

En este horario también observamos al igual que en el horario de los maestros de español, las clases con Lili y con Nacho, que previamente fueron explicadas. Y el acompañamiento, que es el espacio que se da los jueves a las 12:00, es en donde ambos maestros de cada grupo trabajan de una forma conjunta con los alumnos en temas que les interesan personalmente y que les afectan en su edad en particular, como sexualidad, sentimientos, cambios de año, entre otros.

En el calendario de temas tratados en clase con Lili para las maestras de español, podemos observar que a lo largo del semestre se tratarán tres temas principales; el respeto a la diversidad, las dificultades para poner atención y, en la regulación y control de grupo. Los temas se dividen en tres partes, la primera es la presentación del tema que la da directamente la psicóloga de la escuela, una segunda parte que la imparte aleatoriamente una de las maestras de español a través de una actividad relacionada con el tema tratado que les presenta a sus

compañeras, y en la tercera, se dedica una sesión para tomar acuerdos y conclusiones de los temas tratados. De forma intermedia entre estos temas hay sesiones que se dedican exclusivamente a compartir experiencias sobre los grupos en las que podemos observar que participan todas las maestras titulares de los grupos. Estas experiencias van referidas al tema tratado anteriormente o al programa de acompañamientos que tienen con sus grupos.

4.2 Interpretación de las preguntas particulares de investigación

Para la interpretación de las preguntas particulares de investigación, se utilizó la información obtenida de los resultados de las entrevistas, de las observaciones y de los documentos analizados anteriormente y la explicación de los hallazgos se basa en las características de las comunidades de práctica que se establecieron en el marco teórico de la investigación.

Esta información obtenida fue de gran utilidad, ya que al responder a las preguntas particulares de investigación, se contestó también a la pregunta general, ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica?

Esta investigación estuvo realizada con el método cualitativo por lo que los resultados no fueron sometidos a una evaluación estadística y fue necesaria la triangulación para su validez y confiabilidad.

Ahora se explicarán en base a los resultados y la información obtenida, las preguntas particulares de investigación planteadas en el capítulo 1.

¿Existen en la escuela espacios de tipo formal o informal en los que los profesores puedan hacer un intercambio de experiencias?

Wenger (1998, p.234) define a las comunidades de práctica como grupos de personas que comparten su pericia y su pasión sobre unos asuntos e interactúan para seguir aprendiendo sobre esta materia, afirma también que los miembros resuelven problemas, hablan con

perspicacia y comparten información. Hablan sobre sus vidas, intereses y ambiciones. Cada uno de los miembros actúa como maestro y tutor de los otros, planifican actividades de la comunidad, desarrollan herramientas y marcos de referencia que forman parte del conocimiento común de la comunidad. Con el tiempo estas interacciones mutuas y relaciones sirven para construir un cuerpo de conocimiento compartido y una seña de identidad.

El mismo autor, Wenger (2001) también comenta que es indispensable que exista un espacio intencionado de trabajo en grupo, en donde los profesores puedan de una forma común exponer sus problemas, inquietudes y los logros que acompañan a sus quehaceres. Hargreaves (2005) a su vez comenta, que ese espacio debe estar apoyado por la Administración; promovido gracias al establecimiento de un horario adecuado y fomentado por los directores para cubrir horas de clase, o bien, por la conducta de algún líder educativo.

En base a estas afirmaciones a la información obtenida en la investigación es posible afirmar la existencia de comunidades de práctica en la institución.

En las entrevistas se puede apreciar, por las respuestas de todos los maestros, que sí existen estos espacios en los que se comparten experiencias, inquietudes y en los que se ayudan unos con otros. Las respuestas de todos los entrevistados incluyendo a las directoras, confirman la existencia de comunidades de práctica.

En las observaciones también se constató esto ya que se presenciaron algunas reuniones en las que los participantes hablaron de sus grupos, compartieron experiencias y herramientas, por ejemplo, de control de grupo, de actividades específicas o se retroalimentaron unos a otros sobre algunas actividades ya realizadas.

También se observaron reuniones en las que se habló de un tema de interés para todos y se trataba en función práctica, en la aplicación de ciertos elementos en la práctica de cada uno de los maestros.

En los documentos analizados, también se encontró una respuesta positiva hacia esta pregunta particular, en los horarios de ambos equipos de trabajo es posible observar espacios

dedicados especialmente a la puesta en común de experiencias y conocimientos; podemos demostrar que la escuela brinda espacios a los docentes para que tengan este tipo de reuniones.

Con el análisis de toda esta información, podemos concluir que existen en la escuela, en el área de primaria, dos principales comunidades de práctica, que tienen espacios delimitados por la propia escuela de manera formal para que compartan sus experiencias y generen conocimiento a través de ellas; la primera es la que se da entre las maestras de español y está dirigida por la directora general de la escuela que funge también como coordinadora de primaria en el área de español; y la segunda, la componen los maestros de inglés de primaria que son dirigidos por la directora general del área de inglés de la escuela.

También existen los espacios que comparten de manera formal los maestros de inglés y español de un mismo grupo que se juntan en un horario específico para compartir experiencias sobre los alumnos con los que ambos trabajan, esto en la búsqueda del beneficio de los alumnos y de la mejora del trabajo de cada uno. Estos espacios fueron también evidenciados en todas las fuentes de información, en las entrevistas con maestros y directores, en las observaciones y en los horarios de los profesores analizados anteriormente.

¿Cuál es la percepción de los maestros acerca de estos espacios?

Palomares (2002) menciona que el aprendizaje cooperativo hace posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidad al descubrir por ellos mismos el valor de trabajar juntos y de comprometerse y responsabilizarse con su aprendizaje y el de los demás, en un ambiente que favorece la cooperación, desarrollándose así la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones, la autonomía y la autorregulación.

Wenger (2001) y Choo (1999), mencionan que las percepciones están fundamentadas en fuertes vínculos sociales, donde el objetivo principal es crecer juntos, por lo que deben existir

ciertos factores que son importantes para que se de el intercambio de conocimientos y experiencias. Entre ellos destacan la confianza entre sus miembros y un clima de cordialidad y armonía, para que se facilite la apertura entre los participantes y que estos se animen a decir no solamente lo que los demás quieren oír, sino que compartan todo aquello que piensan, sienten o saben, aunque esto pudiera, en algunas situaciones ser incómodo para los otros miembros de la comunidad, pero finalmente de eso se trata, de compartir todo tipo de conocimientos y experiencias para que los demás se enriquezcan, por lo que la sinceridad es parte primordial para el desarrollo de las mismas.

Para encontrar la respuesta a esta pregunta particular, se utilizó la información obtenida de las entrevistas tanto a maestros como a profesores y las observaciones de las reuniones entre ellos ya que los documentos no arrojaron información relevante a este aspecto.

Las entrevistas a los maestros muestran que todos ellos están de acuerdo con estos espacios, que los ven como necesarios para la mejora continua de su propio trabajo y el desarrollo de la organización. Se muestran contentos con estos espacios. Uno de ellos cree que deberían también existir para los maestros de otras áreas, como secundaria e incluso, que fueran más frecuentes entre los maestros de inglés y de español. Es posible observar que todos los maestros están de acuerdo en que son espacios que se deben aprovechar para enriquecer la propia práctica y que es posible aprender mucho de las prácticas de sus compañeros.

Todos coinciden, haciendo referencia a las afirmaciones de Wenger (2001) y Choo (1999), que se mencionaron anteriormente, en que el ambiente de cordialidad, confianza e incluso amistad que existe en la escuela, es lo que hace más fácil la pertenencia a estos grupos y la asistencia de buena voluntad a sus reuniones.

También con las observaciones fue posible revisar que el ambiente que existe entre los miembros de la escuela es de confianza, de respeto a las diferencias, a las opiniones entre los maestros y a la individualidad de las personas. La confianza que los directivos les tienen y cómo

los asumen como personas responsables y el trato que tienen entre ellos, esto es un factor muy importante de la escuela.

También se pudo comprobar con las entrevistas que gracias al ambiente de cordialidad y amabilidad los maestros no sienten esa presión de quedar bien, es un ambiente en el que se sienten apoyados incluso, para reconocer los errores cometidos sin miedo a la crítica; es un ambiente en el que se vive muy poco la competencia y esto, según Wenger (2001), favorece, mucho al desarrollo de las comunidades de práctica.

Las directoras ven el trabajo colegiado como una oportunidad de crecimiento para los maestros e incluso para ellas mismas ya que mencionan que es muy valioso escuchar y aprender de las experiencias que se comparten en ellos.

¿Qué acciones realizan los directivos de la escuela para propiciar estos espacios?

Palomares (2002) menciona que conocer sobre comunidades de aprendizaje facilita planear y estimular la participación responsable y comprometida de los miembros. El maestro debe propiciar la auto-organización y auto-gestión grupal, así como el contacto de los compañeros entre sí, con la propia institución y con el medio social de ésta. De tal forma que el equipo se convierta en protagonista activo, crítico y creador, lo cual posibilita un desempeño significativo de sus componentes a partir de vivencias que influyen decisivamente en la "internalización" de lo que se debe y quiere hacer y lograr.

Asimismo, la actualización docente desde la escuela según Palomares (2002), implica que las organizaciones escolares cuenten con directivos capaces de organizar, atender y coordinar las acciones del equipo de maestros para crear en las escuelas comunidades de aprendizaje que garanticen el desarrollo continuo de sus miembros y, por tanto, de la institución.

Esta institución, de acuerdo a la información obtenida, cuenta con una gran motivación que son los niños, el plan de capacitaciones que existe en la escuela está orientado hacia la mejora personal de cada uno de los maestros, pero siempre enfocado hacia los niños. De cierta

manera, y como se aprecia en los horarios de ambos equipos de trabajo, los espacios en los que comparten experiencias son de tipo obligatorio, es decir, son parte de los horarios de trabajo, sin embargo, los maestros se muestran interesados en ellos y motivados a asistir por las directoras. En las respuestas de los maestros, se muestra como motivación el ejemplo que dan las directoras al pertenecer también a las comunidades de práctica, los maestros se sienten apoyados por ellas y eso los compromete a realizar un mejor trabajo y a pertenecer a estos espacios que los enriquece como maestros y como personas.

También se aprecia en las entrevistas y en los horarios analizados que la principal acción que los directivos realizan para que estos espacios se puedan dar es el acomodo del tiempo de los maestros, que puedan organizar su jornada y tengan oportunidad de asistir a estos espacios. Los directivos desde principio de año arman los horarios de cada maestro y de cada grupo, tomando siempre en cuenta la necesidad de tener un espacio para compartir sus experiencias con sus compañeros.

Dentro de estas reuniones, las directoras participaron activamente como un miembro más de la comunidad; una de ellas comentó que la estrategia que tiene para que las maestras se sientan cómodas y logren participar es escucharlas sin hablar, que opinen libremente y no tengan la presión de tener que estar de acuerdo con las opiniones de los directivos. Esto permite un mejor desempeño de las maestras y un ambiente de más confianza; al final de la sesión, ella habla acerca de lo que le parece pertinente opinar de las experiencias de las maestras, realizando comentarios para mejorar la práctica y respetando siempre la forma de trabajar de cada una, ella reconoce que la mayor parte de las veces ella aprende mucho de las maestras al escucharlas.

¿Cómo han ayudado estos espacios al trabajo de cada uno de los profesores?

Palomares (2002) menciona que un grupo es mucho más que la simple suma de sus integrantes. El todo (el grupo) muestra a través de su integridad y unidad, rasgos que identifican

a cada uno de sus miembros por la influencia mutua, las normas y valores reinantes, la atmósfera psico-afectiva existente, el tipo de comunicación que se mantiene, la satisfacción colectiva de necesidades y aspiraciones; en fin, el crecimiento personal de cada uno.

Ferreiro Gravié (citado por Palomares 2002), también menciona que los equipos no son una finalidad en sí misma, son un medio a través del cual se favorece el crecimiento de sus miembros por múltiples razones, entre ellas por el carácter social del crecimiento y desarrollo humano, la multiplicación de las relaciones interpersonales que favorecen el aprendizaje y la complementariedad y el enriquecimiento que se dan entre sus miembros.

Palomares (2002) también afirma que el éxito de una institución educativa depende de muchos factores, pero uno básico es la presencia del equipo de trabajo o comunidades de aprendizaje. Las relaciones entre las personas en torno a la tarea a realizar constituyen una fuerza motriz del desarrollo humano. Éstas tienen extraordinario impacto en la autoestima, la autorrealización y, por tanto, en el desempeño exitoso de los componentes del equipo, de cada uno y de todos, lo que se traduce en eficiencia, productividad y altos niveles de competitividad.

Los resultados, sobre todo, de las entrevistas a los maestros, confirman que la mejor ayuda que ellos obtienen de estos espacios surge de las experiencias que han vivido sus compañeros, ayudan a que el ambiente sea más llevadero ya que se conocen unos a otros de una manera diferente y conocen su forma de trabajar.

Todos los maestros compartieron en las entrevistas conocimientos o elementos concretos que hubieran aprendido en estos espacios y la mayoría se refirió al trabajo directo con los alumnos, como técnicas de control de grupo, actividades específicas para manejar algunos temas, estrategias para utilizar el material de apoyo de los maestros, entre otras cosas, pero en general, fueron aprendizajes que les ayudaron a todos a mejorar su práctica docente y su trabajo con los niños.

¿Qué tipo de experiencias y/o conocimientos se comparten en estos espacios?

Por las respuestas que se obtuvieron en las entrevistas y lo analizado en el calendario de temas a tratar en este tipo de espacios se aprecia que se tratan temas de interés para todos los maestros, haciendo énfasis en la forma de trabajar temas específicos con los alumnos, temas de control de grupo y disciplina y actividades cotidianas para realizar con los alumnos. En sesiones diferentes, se comparten experiencias que cada uno de los maestros tiene con sus grupos sobre todo en el programa que llevan de acompañamiento y comparten experiencias de las reacciones de los alumnos, de las actividades que han funcionado y de lo que se puede hacer para mejorar este espacio y el trabajo en general de cada uno de los maestros.

¿De qué manera se dan las interacciones no formales entre los profesores?

A través de las entrevistas realizadas a los profesores y a los directivos, es posible observar que en la escuela existen pocas reuniones informales entre los profesores que tengan como objetivo el compartir experiencias laborales.

Una de las maestras de español comenta que existe una reunión muy informal que se lleva a cabo algunas tardes que los alumnos tienen clases de fútbol, algunas de las maestras llegan a coincidir cuando llevan a sus hijos, y ahí se han llegado a comentar algunos aspectos de trabajo y se han compartido algunas experiencias del mismo.

También se dan espacios informales en las guardias de recreo, que es cuando los maestros se turnan para cuidar a los alumnos a lo largo del recreo diario, en estos espacios, cuando llegan a coincidir con algún otro maestro, se llegan a tener pláticas comunes y comparten alguna experiencia.

Se dan espacios en los descansos en los que coinciden en el salón de maestros y comúnmente se generan pláticas informales en las que es posible compartir alguna experiencia; sin embargo, no fue posible identificar una reunión informal entre ellos que se diera de manera organizada, cuando llegan a estar juntos en las tardes o en algún otro momento, generalmente

son reuniones de amistad que no pueden considerarse interacciones para compartir experiencias.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

Del presente estudio se obtuvo un número considerable de datos que llevaron al establecimiento de las conclusiones, las cuales se abordarán a continuación en este capítulo. En él se generalizan los resultados que ayudaron al alcance de los objetivos; así mismo, se realizan algunas recomendaciones, además de sugerir futuras investigaciones; del mismo modo, se evalúan las implicaciones de la investigación y se comenta en forma sintetizada, cómo los resultados respondieron a las preguntas de investigación, vinculándolas con el marco teórico, señalando si los resultados coinciden o no con la literatura previa.

5.1 Conclusiones

Con la investigación cualitativa, fue posible conocer el interior de la organización, sus procesos, sus rutinas y sus movimientos internos, así como a las personas que la conforman, ayudando así a cumplir con los objetivos de la investigación.

Asimismo, con la revisión de la literatura se pudo comprobar que los proyectos desarrollados por numerosas instituciones académicas y las prácticas empresariales en el ámbito de los recursos humanos reflejan el enorme interés que existe por desarrollar la práctica en comunidad como herramienta indispensable para profundizar en el desarrollo e involucramiento de su capital humano. Sin embargo, la difusión de este tipo de comunidades de práctica es una tarea compleja. Paradójicamente, el carácter informal de estos grupos dificulta su implantación en muchas organizaciones. Sin embargo, se ha podido ver en el desarrollo del tema, cómo los impulsores teóricos de estas comunidades animan a los responsables organizativos a tomar iniciativas para descubrirlas, impulsarlas y mantenerlas activas.

Maragall (2002) menciona que recientemente algunas organizaciones, ante el valor de estas comunidades de práctica, han pensado diversas estrategias para promover su desarrollo y, en algunas ocasiones, incluso han promovido un cierto grado de institucionalización tendiente a superar las limitaciones, que en algunas ocasiones representa su carácter informal.

Algunas organizaciones han ensayado aplicar determinados rasgos característicos de estas comunidades a algunos grupos formalmente constituidos, pensados y diseñados, inicialmente, para resolver problemas de índole organizativa. En este sentido destacan, por ejemplo, las academias de profesores, en donde se han utilizado programas de mejora continua dentro de las iniciativas de gestión de la calidad como verdaderas comunidades de aprendizaje.

Aunque algunos autores mencionan que resulta difícil pensar que estas comunidades se puedan estructurar con base en decisiones de nivel gerencial o directivo, ya que se consideran grupos de trabajo informales, puede ser factible su conformación en un espacio formal, tomando en consideración que se establecen en el seno de las organizaciones con el objetivo de compartir conocimiento estratégico. Además, Wenger (2001) afirma que las comunidades de práctica en una organización pueden surgir en cualquier nivel y en cualquier momento. Aparecen allí donde un grupo de personas deciden compartir informalmente sus experiencias y reflexionar sobre su trabajo. Como consecuencia, estas personas modifican sus comportamientos e incorporan a la organización nuevas prácticas laborales. Con todo ello los miembros de las comunidades de práctica aprenden porque al final de todo el proceso estas personas han modificado sus comportamientos. Sin embargo, existen diferentes aspectos en la escuela que influyen en la formación y funcionamiento de comunidades de práctica.

Por lo tanto, tomando en cuenta que el trabajo colegiado tiene como propósito promover que los maestros a través del trabajo colectivo, construyan e incorporen elementos innovadores al desempeño de su práctica con la finalidad de mejorarla y así, ofrecer una educación de calidad, el trabajo colegiado es considerado como parte importante de la vida institucional en las escuelas. En este estudio, los profesores han manifestado que estos espacios sí existen en la institución y que se da diariamente entre ellos; encontramos principalmente dos de ellos, uno con los maestros de inglés y otro con los de español. En estos espacios ellos comparten no solo experiencias, sino técnicas de enseñanza o de manejo de herramientas para desenvolverse como docentes.

Wenger (2001) comenta que es indispensable que exista un espacio intencionado de trabajo en grupo, en donde los profesores puedan de una forma común exponer sus problemas, inquietudes y los logros que acompañan a sus quehaceres. Hargreaves (2005) a su vez afirma que ese espacio debe estar apoyado por la Administración; promovido gracias al establecimiento de un horario adecuado para cubrir horas de clase y fomentado por los directores o bien, por la conducta de algún líder educativo. En este caso de investigación es notable el esfuerzo de los directivos de la escuela por la creación de estos espacios de convivencia entre los maestros que se vuelven espacios de aprendizaje y de compartir experiencias. Ellos diseñan los horarios para que estos espacios tengan lugar así como también trabajan directamente con su equipo para motivarlos a pertenecer a este grupo formal de aprendizaje. Estos espacios se ven favorecidos por distintos elementos que se encontraron en la escuela como la motivación que tienen los profesores para pertenecer a ellos, el ambiente laboral de cordialidad y amistad que existe entre los profesores; la buena relación entre los mismos y los directivos, así como los espacios físicos especiales para estas reuniones a las que tienen acceso los profesores.

En cuanto a la motivación que los directivos generan en los profesores; ellos como líderes forman parte activa de estos espacios y esto les permite, al igual que los docentes, aprender de las experiencias y de los momentos de compartir. Esto funciona como una gran motivación para los profesores ya que se sienten parte importante de un equipo donde no hay niveles de poder definidos estrictamente sino que todos aprenden de todos los que forman parte de ellos.

Wenger (2001) y Choo (1999) mencionan que las interrelaciones que se dan en el interior de lo que pudiera considerarse como comunidad de práctica están fundamentadas en fuertes vínculos sociales, donde el objetivo principal es crecer juntos, por lo que deben existir ciertos factores que son importantes para que se dé el intercambio de conocimientos y experiencias. Entre ellos destacan, la confianza entre sus miembros y un clima de cordialidad y armonía, para que se logre la apertura entre los participantes. Así mismo, Senge (1998) afirma que debe existir una visión compartida, lo cual brinda concentración y energías para el aprendizaje, despierta el compromiso de la gente y permite un sentido de compromiso con el grupo.

A este respecto se encontró en el estudio que en la escuela existe un excelente clima laboral; tanto las entrevistas con cada uno de los profesores como las que se realizaron a los directivos coinciden en su totalidad en cuanto a que el ambiente entre los profesores es uno de los elementos más importantes para que los espacios de aprendizaje tengan lugar en la escuela; como ya se ha mencionado antes, el ambiente que existe es de cordialidad, de confianza e incluso de amistad; se observó también que entre los maestros de inglés y los de español, a pesar de no tener mucha convivencia, existe una relación cordial y amable. Entre los propios grupos de trabajo se da un ambiente de apoyo, de ayuda mutua, de compañerismo y esto hace que las reuniones sean más fructíferas, con un ambiente en el que no se preocupan por quedar mal o por equivocarse, al contrario, es un ambiente en el que pueden compartir libremente sin miedo a ser juzgados así como también pueden opinar acerca de las prácticas de sus compañeros y aportar ideas para mejorarlas.

Otro de los factores que ayudan a la formación de espacios de aprendizaje entre los maestros de la escuela son los espacios físicos de los que disponen para estas reuniones. En este estudio se encontró que los profesores cuentan con un salón especial por equipo de trabajo para su labor diaria y sus reuniones. Además, existe un salón en el que se juntan informalmente todos para tomar café o el almuerzo en los pocos tiempos libres que tienen. El hecho de que existan estos espacios especialmente dedicados a las reuniones de los profesores facilita la existencia de espacios para compartir, ya que propician la privacidad y la comodidad necesaria para que se den las interacciones.

Considerando todos los aspectos anteriores, a continuación se enlistan algunas recomendaciones, como parte de la conclusión, producto de este estudio.

5.2 Recomendaciones

En el presente estudio, podemos concluir que la institución sobre la que se realizó la investigación, tiene ya una estructura muy clara en la que existen comunidades de práctica y que han funcionado bastante bien en cuanto a las repercusiones que han tenido las mismas en el trabajo de los profesores con sus alumnos.

Una de las propuestas más sugerentes para este tipo de institución es generar una escuela que realmente aprenda; reforzar algunos elementos que propician que la escuela sea considerada una organización inteligente.

Esto es posible lograrlo a través de la implementación en la organización del modelo de *la quinta disciplina* promovido por Senge (1998). En donde se pueda reconocer e identificar en la organización, los siete obstáculos al aprendizaje y al mismo tiempo diseñar una estrategia organizacional para desarrollar las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional.

Las cinco disciplinas propuestas por el autor es una metodología que aporta herramientas para desarrollar dentro de la organización una cultura de aprendizaje y cambio constante entre sus miembros. Y no por el contrario, un método que ofrece “recetas de cocina” para arreglar los problemas de manera definitiva; apoyando y guiando de esta forma, el trabajo de la comunidad de aprendizaje, anticipando en ocasiones lo que puede llegar a ocurrir. No debiera ser una reforma o programas impuestos, sino prácticas que la gente adopta individual y colectivamente, puede ser un modelo ideal de aprendizaje, ya que ofrece la “genuina ayuda para hacer frente a los problemas y presiones” (Senge, 2005, p. 19). En la institución sobre la cual se hizo la investigación se puede trabajar la articulación de este modelo para reforzar los elementos de comunidad de práctica que ya existe y así enfrentar los problemas de una manera que beneficie al desarrollo de la misma.

Las cinco disciplinas que define Senge (1998), aunque se desarrollaron por separado, cada cual resulta decisiva para el éxito de las demás, por lo cual es importante su entendimiento, y a continuación se explican de manera breve.

Dominio personal. Es la disciplina que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente.

El aprendiz, que en este caso consideraremos al profesor, tiene que ver a dónde quiere ir y precisar dónde está en relación a las políticas de la institución y a sí mismo, para que el aprendizaje que adquiera parta de su interés y curiosidad, logrando así ser duradero.

Visión compartida. Esta disciplina fija un propósito común ya que “supone aptitudes para configurar visiones de futuro compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento” (Senge, 1998, p. 18). Para sostener ese proceso, es necesario que todos los miembros se sientan en libertad de decir lo que quieran.

Modelos mentales. Esta es una disciplina de reflexión e investigación que se enfoca en desarrollar conciencia de actitudes y percepciones de uno mismo y de los compañeros, buscando sacar a la superficie “supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar” (Senge, 1998, p. 17).

Aprendizaje en equipo. Es la disciplina de interacción en un grupo, lo cual se facilita con técnicas como el diálogo y la discusión. Se busca unir a los miembros para que piensen y actúen de acuerdo, sin necesidad de pensar lo mismo.”La unidad fundamental del aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo” (Senge, 1998, p. 20).

Pensamiento sistémico. Mediante esta disciplina se facilita el entendimiento del cambio y la interdependencia. Constituye un “marco conceptual, un cuerpo de conocimientos, para que los patrones totales resulten más claros y ayudar a modificarlos” (Senge, 1998, p. 20).

Sin embargo, el desarrollo de estas cinco disciplinas dentro de la comunidad de aprendizaje pudiera ser desconcertante para sus miembros, ya que representa abandonar el pensamiento convencional. Los miembros de la comunidad deben estar dispuestos a “hablar abierta y honradamente” (Senge, 2005, p.31).

Los miembros de la comunidad deben de aprender a aprender como comunidad, siendo los ciclos o ruedas de aprendizaje la mejor manera para lograr este fin. El ciclo de aprendizaje consiste en “observar nuestra acción anterior, reflexionar sobre lo que hemos hecho, usar esa observación para decidir cómo cambiar nuestra actuación siguiente y aplicar esa decisión a otro acto” (Senge, 2005, p. 108). Las etapas del ciclo llevadas a cabo dentro de la comunidad implican una reflexión pública en donde los miembros comentan sus modelos mentales y

creencias; posteriormente sigue la etapa de sentido compartido, en donde los integrantes llegan a una comprensión mutua de la visión y valores compartidos. Luego viene la planificación conjunta, en donde se diseña lo que se llevará a cabo; y por último la acción coordinada que es llevar a cabo aquello que se planeó.

Se requiere reforzar lo que ya se ha obtenido acerca de la dinámica de grupo, sobre todo entre los maestros que imparten distintas disciplinas; español e inglés, por lo que es importante contar con técnicas estructuradas y formales que ayuden a conseguir tal objetivo. Cazares (2000) menciona que las técnicas otorgan estructura al grupo y fundamentan su funcionamiento. Son instrumentos o medios para la consecución de objetivos, y a su vez proveen las estructuras necesarias para el logro de los mismos. Educan para la convivencia, enseñan a pensar activamente y a escuchar comprensivamente, desarrollan el sentido de cooperación y fomentan el intercambio de experiencias, ideas y soluciones para los problemas, tratan de conseguir que los individuos se desarrollen, crezcan, maduren, establezcan nuevas formas de relaciones, estimulen y organicen el aprendizaje, y ejerzan la función de guía.

Para apoyar a lo anterior, se propone también realizar una reestructuración de los horarios y los espacios físicos, para que en vez de dos comunidades de práctica en la escuela exista una sola que haga que la institución se desarrolle mejor.

Para finalizar, se comenta que con esta investigación se pueden implicar ciertos beneficios a la organización, pues le permitirá conocer la realidad cotidiana y sus puntos fuertes y débiles. De igual manera, ese conocimiento se concretará en la toma de decisiones sobre las medidas de apoyo que respondan a las necesidades que existen en la institución.

Además, la institución contará con un nuevo indicador de su desempeño que le será de utilidad para que se autoevalúe y reflexione sobre los mecanismos que sean adecuados en su renovación, lo que a la vez generará un beneficio para la comunidad en la que se encuentra inmersa.

De esta forma, todos los elementos que conforman la institución podrán reflexionar acerca de su desempeño y del papel que juegan en la institución, generando así un compromiso mayor con la misma para mejorar su desempeño en todo sentido.

REFERENCIAS

- Arcila, F. (2000). Comunidades de práctica: Una alternativa de aprendizaje en y para las organizaciones. Fundación iberoamericana del conocimiento. Consultado el 4 de Marzo del 2008 en: <http://www.gestiondelconocimiento.com/pdf-art-gc/00178solor.pdf>
- Brown, J. & Dguid, P. (1991). *Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation*. Organization-Science, 2(1), 40-57.
- Cázares, Y. (2000). Manejo efectivo de un grupo: El desarrollo de los grupos hacia la madurez y la productividad. D.F. México: Trillas.
- Choo, Ch. (1999). *La organización inteligente: El empleo de la información para dar significado crear Conocimiento y tomar decisiones*. D.F. México: Oxford. University Press,
- Davis, G. & Thomas, A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, España: La muralla.
- Fernández, E. M. (1999). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, España: Morata.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*. Distrito Federal, México: Amorrortu.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2000), *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros* Distrito Federal, México: Trillas
- Flecha G. Ramón. *Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos*. CREA Barcelona. Consultado el 15 de febrero del 2008 en: <http://www.mec.es/cesces/flecha.html>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Ed. McGraw-Hill. México, D.F.
- Lesser et al. (2000). *Knowledge and communities, Butterworth-Heinemann, Woburn, MA*.
- Lave, J. y Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maragall, E. (2002). *Las comunidades de práctica como experiencia formativa para la mejora de las administraciones públicas*. Publicaciones. Papeles de formación. Consultado el 7 de Febrero del 2008 en: <http://www.diba.es/fl/fitxers/pfm092.pdf>
- Martín, B. M. (1998). *Organización y planificación integral de centros: Educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid, España: Escuela española.

- Palomares G. (2004) Las Comunidades de aprendizaje: Un espacio de formación del profesor. Recuperado el 27 de Julio del 2008 en:
<http://www.formaciondocente.org.mx/Area4/Articulos/01%20Las%20Comunidades%20de%20Aprendizaje.pdf>
- Román, M. y Díez, E. (2001). *Las organizaciones educativas aprenden ¿cómo? (I): Creación y transformación de la cultura institucional*. Novedades Educativas (Arg.) 13 (127), 30-33.
- Ruiz, O. J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa: El diseño cualitativo*. Recuperado el 13 de Abril del 2008, del sitio Web de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en:
http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=_61178_
- Salgado, S. A. (2001). *Modelo de desarrollo profesional para directores de escuela que desean transformar sus escuelas en comunidades de aprendizaje*. Recuperado el 18 de Febrero del 2008, de <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/nav/salta?cual=bases:29>
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina en la práctica : Cómo construir una organización inteligente*; traducción por Carlos Gardini. Granica 593 p.
- Senge, P. (2005). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá, Colombia: Norma
- Smith, E. (2005). *Communities of Competence: new resources in the workplace*. Recuperado el 13 de Marzo de 2008, en:
<http://www.emeraldinsight.com/millennium.itesm.mx/Insight/ViewContentServletFilename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/0860170101.html>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, España: Octaedro, S.L.
- Torres, Rosa M. (1999) *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y del aprendizaje*. Consultado el 17 de Marzo del 2008 en:
http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/marco_conceptual/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press, Boston.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades en práctica: aprendizaje, significado e Identidad*. Distrito Federal, México: Paidós
- Wenger, E. (2004). *Knowledge Management as a doughnut: Shaping your Knowledge strategy through communities of practice*. Ivey Business Journal Online, 1.

APÉNDICE 1

Instrumentos para la investigación

Guía de preguntas para la entrevista a profesores

1. ¿Existen en la escuela espacios (tiempo) de profesores para compartir sus experiencias?
2. ¿De que tipo son esos espacios: formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores?

Preguntas relativas al espacio formal:

3. ¿Qué percepción tiene Usted como profesor de este espacio formal?
4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?
5. ¿Se siente a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabe esto?
6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? ¿De que tipo son esos aprendizajes?
7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.
8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?
9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?
10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?
11. ¿Existen iniciativas personales de grupos de profesores en este grupo formal? (Esto es: que no sean dirigidos u obligados por el director para realizar alguna acción, y partan de las iniciativas de los propios profesores).
12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?
13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el espacio formal?

14. Las acciones y logros que se han emprendido en estas reuniones, han constituido una base de conocimiento “aprendizajes” para la escuela. ¿En que medida estos “aprendizajes” son usados para la práctica docente y para la escuela como organización? Es decir que la escuela forme una base de datos, “no tirarlos por la borda” y ello facilite más las cosas al director y profesores. Como recuperar conocimiento útil y su uso. No comenzar cada vez por nueva cuenta las cosas con la inversión de tiempo, y energía que esto conlleva.

Guía de preguntas para la entrevista a directores.

1. ¿Qué es para usted el trabajo colegiado de profesores o comunidad de aprendizaje de profesores?
2. ¿De que manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?
3. ¿De manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?

Trabajo de Campo

4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunirse y compartir?
5. ¿Cuál es su percepción del consejo técnico mensual como espacio de reunión de los profesores?
6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?
7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?

APÉNDICE 2.

Transcripción de las entrevistas realizadas

Entrevista con la directora General de la institución

Hola Cony, buenas tardes, me gustaría, como ya habíamos comentado, hacerte una entrevista acerca de la dinámica de la escuela en cuanto a las comunidades de práctica que existen en ella.

Si, está bien, adelante. ¿Pero, me vas a grabar?

Si, es más personal y así podemos platicar mejor

Bueno, perfecto, entonces empecemos.

Primero, ¿Qué es para ti el trabajo colegiado de profesores o las comunidades de aprendizaje?

A mi me parece que es este trabajo en donde todas las maestras tienen su opinión, en el que se pueden ayudar unas a las otras, en el que juntas crecemos, ninguno es más importante que el otro y ninguno sabe más que el otro, simplemente tenemos deferentes habilidades, diferentes conocimientos y los ponemos al servicio de todos.

¿De qué manera tú estimulas el trabajo colegiado de profesores en la escuela?

Pues procuro hacer espacios en los que los maestros tengan oportunidad de compartir, de platicar, inclusive hay momentos en los que nosotros, a lo mejor hablamos de más, porque hablamos de niños y de familias, pero es muy respetuoso este espacio, entonces trato de que siempre haya ese espacio de crecimiento entre ellas, de que se comente, y respetarles muchísimo su tiempo y una parte que yo he aprendido a hacer es quedarme callada y escucharlas, así aprendemos más todos en lo que compartimos, en lo que podemos platicar unos con otros que si yo les doy una plática o doy mi opinión de antemano, entonces no permite que ellas introduzcan cosas, y al final doy mi opinión, pero trato de ser respetuosa en esta parte de que ellas primero hable, pues es que tenemos muy metido que si habla la persona que está

en u puesto de más jerarquía se quedan calladas, y sienten que deben apegarse a mi opinión, que eso es horrible, entonces si les doy la oportunidad de hablar primero a ellas, uy, tengo mucha más información y a parte todos aprendemos.

Claro. ¿De qué manera ejerces tu liderazgo?

Pues de esa misma forma, dejo que las maestras compartan sus propias opiniones y trato de escuchar y aprender también de ellas.

¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores pueden tener oportunidad de reunirse y compartir?

Pues aquí en la escuela es una maravilla, pues tenemos medio día para compartir, y aún en los espacios de “capacitación”, que es cuando Liliana nos da alguna plática, o cuando viene Nacho y trabajamos, tenemos mucha oportunidad de compartir, de hablar de nuestros grupos, de nuestros niños y de nuestras experiencias, o sea, no es una capacitación que te saque del ámbito escolar, es algo aplicado, y eso es algo maravilloso en la escuela.

¿Cuál es tu percepción de estos espacios? Del consejo técnico mensual específicamente, ¿Cómo se aprovecha este espacio?

El consejo técnico no es tan aprovechable en esta escuela, porque siempre tenemos más oportunidad de trabajar en los espacios que tenemos diarios, eso lo hace muy valioso, y no hace tan necesario el consejo técnico, de hecho nosotros no suspendemos clases como otras escuelas, sino nada más suspendemos dos horas y bueno, esas oportunidades las aprovechamos para trabajar con todo el personal, o sea, con secundaria y con Jardín de niños. En alguna cosa, o algún proyecto que sea de toda la escuela.

¿Y ese espacio es para capacitación, no para compartir experiencias?

Si, cuando vamos a tener un trabajo como consejo técnico, a diferencia del trabajo diario con las maestras, es un trabajo muy preparado, muy estructurado, es una capacitación o es una planeación de alguna actividad, pero siempre hay alguien que leva la batuta, que la tiene muy preparada, y en el trabajo diario con las maestras se da de una manera muy fluida, aunque si lo

preparamos, pero se da más espontáneo. Esto se da a nivel completo de la escuela, pues en primaria tenemos la oportunidad de trabajar diariamente.

¿Qué temas se tratan en el consejo técnico?

Depende mucho de las necesidades de la escuela, por ejemplo, el último consejo técnico fue de autodisciplina, porque estábamos viendo que no estábamos aplicando los principios de la autodisciplina aunque la hemos trabajado y platicado, había algunos grupos en la escuela que no la estaban utilizando, entonces ya se estaban yendo al lado de los castigos excesivos, o de repente estaban sacando mucho a los niños del salón, entonces consideramos que era necesario hablar de esto entonces hicimos un consejo en el que recordamos ciertas cosas y analizamos casos nivel de toda la escuela, para aprovechar esto e que se puede trabajar desde jardín de niños hasta secundaria, nada más a su nivel. Otro ejemplo, es todo el trabajo que hemos estado haciendo para las actividades para la preparación de la feria del libro, que ha sido de toda la escuela y hemos tratado de que toda la comunidad de maestros lo construyan, no que sea una orden que viene de la dirección aunque nos tome más tiempo.

¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en el la escuela?

Yo creo que el ambiente, el ambiente de confianza, de respeto a las diferencias, de respeto a las opiniones entre los maestros, yo creo que eso favorece muchísimo la comunidad de aprendizaje.

¿Y qué la obstaculiza?

De repente hay personas que no se quieren dar a la tarea de reflexionar, entonces frecuentemente interrumpen el espacio de compartir, a mi me parece que eso es lo que más obstaculiza.

¿Este no querer compartir de los maestros a qué se debe? ¿Es no querer reflexionar en su propia práctica o no quiere compartir lo que a él o ella le está funcionando?

No, yo creo que más bien, en este caso y en esta escuela se da el no querer reflexionar hacia su propia práctica a lo mejor por miedo a estar mal o por miedo a tener que hacer cambios, que te mueven mucho el tapete. Cuando empezamos a trabajar con el proyecto educativo de centro, que hicimos muchos cambios, hubo mucho desajuste entre los maestros, porque les daba miedo.

Pero en esta escuela se da mucho el compartir, recomparten actividades que funcionaron, o las estrategias que se utilizan entre los maestros y esto se da de una forma muy respetuosa entre ellos.

¿Cómo describirías el perfil de los profesores?

Mmmm. El perfil general, son personas con muchas ganas de aprender, muy comprometidas y muy interesadas en el proyecto de la escuela, creo que puedo decir que ese es el perfil general de los profesores, claro que yo como dirección tengo ciertas cosas que pido a cada profesor dependiendo del año donde se desarrolla, del grado escolar o de la materia, pero en general son personas que quieren aprender, que están interesadas en seguir creciendo como maestros y muy comprometidos con el proyecto. Y eso es una maravilla!

¿Y de los alumnos?

Traviosos. Jajaja, pues mira, el perfil de los alumnos de la escuela pues son chicos que se mueven mucho, con mucho movimiento intelectual y físico, son niños que les gusta construir, crecer, compartir, experimentar, dentro y fuera del salón, Son muy creativos, hacen mucho ruido..

¿Y tu perfil como directora?

Pues mira, a mi lo que me funciona y lo que me gusta es esta parte de crecer junto a mis maestros y con mi comunidad, entonces el tratar de ser abierta a las necesidades de la comunidad para hacer cambios, y ser flexible para adaptarme a las necesidades de la escuela. Por otro lado me gusta la comunidad que construye, que crece, no una comunidad donde se impone. Me molesta terriblemente que me dejen las decisiones a mi sola, me gusta

compartirlas. Por ejemplo, este trabajo colegiado que estamos haciendo con las demás directoras me encanta, porque dos cabezas piensan más que una, y todas tenemos diferentes puntos de vista, y todos son muy valiosos, somos muy diferentes entre las direcciones, entonces, es muy padre que podamos contar con un equipo para ir acompañando a la escuela.

¿Y el trabajo colegiado de profesores, cómo crees que haya ayudado a la escuela a crecer?

Yo creo que es básico, porque entonces si formas un equipo, entonces si hablas de lo mismo con todos, o sea, no es que tu vienes y das tu clase como a ti se te ocurra, sino es que aquí se trabaja con un caminito, en una firmeza y hacia una meta, esto ha sido muy importante para mantener la escuela y el prestigio de la escuela y a los chicos trabajando. Porque tenemos muy claro por dónde y cómo. Y a través de esto se genera una sistematización de trabajo. Juntos nos ponemos de acuerdo cómo se va a evaluar, o cómo vamos a tener ciertas estrategias para comentar con los papás cosas, cómo vamos a estructurar las entrevistas de medio año, cómo aplicar la metodología, si estamos teniendo problemas en ortografía cómo lo vamos a mejorar. Cada quien tiene sus propios recursos y respetamos mucho la personalidad, pero hay cosas que si tenemos muy marcadas, como esta parte de que somos un equipo, somos un sistema, la parte de que construimos y no damos el aprendizaje hecho, sino que pretendemos que se construya y esto lo tenemos muy claro, y este respeto a las diferencias en los niños. Si entre nosotros sabemos que somos diferentes y que así crecemos y así nos enriquecemos, pues los niños más.

Muchas gracias, fue todo.

De nada

Entrevista con maestra de Español de Primaria

Hola Solo te quiero hacer algunas preguntas..

Si, dime.

La primera es: ¿Tú consideras que existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?

Si, bastantes.

¿De qué tipo son estos espacios, formales, informales, obligatorios?

Algunos son formales, como por ejemplo cuando trabajamos con Lili o Nacho es como más formal, y también hay informales, como cuando estamos en la sala de maestros compartimos, y también hay momentos más informales como por ejemplo, cuando yo estoy en guardia de recreo comento con Valeria muchas cosas, con ella sobretodo porque está encargada del área de inglés de mi grupo.

¿Estos espacios parten de la iniciativa de los propios profesores o de los directivos y de la escuela en general?

Yo creo que de todos, pero en especial de los mismos maestros de las necesidades que van saliendo, es como darnos ese espacio y ese tiempo pero ni es forzado ni nada porque es una iniciativa de nosotros como profesores para atender a nuestras necesidades.

En cuanto al espacio formal, ¿qué opinas de ellos?

Es un espacio donde yo me siento muy cómoda, contenta y escuchada, porque hay retroalimentación y existe la comunicación y la confianza también.

¿De qué manera te sientes motivada para pertenecer a estos espacios?

Yo creo que al ver a Cony, que se preocupa por mis niños o por este espacio a mi me motiva. Lo veo como un ejemplo para aportar en el grupo de maestros y compartir nuestras experiencias.

¿Tus compañeras se sentirán igual de bien qué tu en estos espacios?

Yo creo que si, porque generalmente compartimos todas, no es que alguien no comparta, sino generalmente todas participamos y si lo hacemos es porque tenemos y sentimos la confianza de hacerlo.

¿Qué aprendizajes importantes has logrado de tus compañeras?

Yo creo que la parte de la experiencia. Ellas me pueden orientar en varias cosas, sobre todo en cuestión de ir midiendo tiempos, en las sugerencias que ellas me hacen para el manejo del tiempo en mi salón.

¿Qué aspectos importantes crees que han surgido ahí para el desarrollo de la escuela?

Yo creo que esto afecta en general a la escuela porque no hablamos solo de los grupos aislados, sino que hablamos de la relación entre todos, entonces yo creo que es un crecimiento conjunto de la escuela, a parte también hablamos del crecimiento de nosotros como maestros, de lo que nos está pasando o de organizar cosas todos juntos para la escuela.

¿Cuáles son los aspectos que crees que favorecen estas reuniones y qué los obstaculiza?

Creo que lo favorece el tener un tiempo en especial para ello, pues tener un espacio de sentarse nada más a hacer eso y compartir, siento que favorece la confianza que hay entre nosotros, también la retroalimentación que hay en estos espacios, pues si cada quien contara lo que le pasa y nadie nos hace caso no tiene caso, creo que eso es algo que ayuda. Y lo que lo obstaculiza a veces también es la falta de tiempo, es decir, a pesar de que tenemos los espacios para ello, somos varias y a veces no coincidimos todas en el mismo espacio.

¿Cuáles son las características de estos espacios en términos de cordialidad y disposición de profesores?

Yo creo que siempre estamos abiertos, y la mayoría de las veces nos tratamos bien, yo creo que la relación entre maestros es muy buena, hay confianza y amistad. Esto es algo que no en cualquier lugar se da y creo que es sincero.

¿Hay alguien que de plano diga “no, no comparto nada”?

Nunca me ha tocado estar en un caso así.

¿Existen iniciativas personales de grupos de profesores en estos espacios formales, es decir, que ustedes propongan temas de conversación, o hagan propuestas para estos espacios?

Si, si los hay y en ocasiones también nos dan la libertad de elegir los temas en los que queremos que se nos oriente, entonces hacemos como un consenso en el que elegimos temas y de repente también nos toca exponer temas a nosotras.

¿Se toman notas de estas sesiones para poder aplicar lo que se habla posteriormente?

Yo creo que se nos da la libertad de escuchar para las personas que son muy auditivas, y a las que les gusta escribir, bueno, lo puedes escribir y se respeta mucho la individualidad, la mayoría tomamos notitas de lo que queremos hacer.

¿Todas las cosas que se platican en estos espacios son aplicables a la práctica?

No, no todas, yo creo que hay algunas en donde damos sugerencias o analizamos estudios que se han realizado acerca de algún tema, o que se han utilizado en otras escuelas, o de alguna terapia que se hacen con niños con determinadas características y que muchas veces por el espacio que tenemos en los salones o por las características mismas de la escuela no podemos aplicar varias cosas. Recuerdo el ejemplo de que hay niños que son auditivos, otros musicales, que aprenden escuchando música, sería padre que tuvieran sus propios audífonos, y eso es algo que no podemos tener. Algunos que necesitan escritorios especiales, o materiales diferentes que no podemos tener. Son cosas que en otras instituciones han funcionado pero nosotros no podemos aplicar aquí.

¿Las acciones y logros que se han emprendido en estas reuniones han constituido una base de conocimiento o de aprendizajes para la escuela?

Yo creo que la escuela si tiene una base de conocimientos que seguramente han surgido de estas reuniones, aquí en la escuela tenemos una sola forma de trabajar, y cada quien le pone

su esencia. Creo que todos trabajamos en general con los mismos proyectos, las mismas estrategias, solo a la hora de aplicarlo cada quien le imprime su esencia.

¿Hay algún espacio informal de comunicación? ¿Cómo se conforma?

Yo trato de que con la maestra o maestro con quien comparto mi grupo exista mucha comunicación, es como esta parte de fomentar la amistad entre el maestro de inglés y el maestro de español, al momento de trabajar juntos, que los niños identifiquen que somos amigos y que estamos en el mismo grupo. Estos espacios pueden ser a la llegada en la mañana, compartimos algunos aspectos de algún niño en especial, o también a veces que subo al salón por alguna razón, compartimos ciertos comentarios de los niños, o en el momento que vamos a guardia de salida, contamos las experiencias del día y compartimos sobre algunos niños en especial.

Pues muchas gracias, fue todo

De qué

Bye

Bye

Entrevista con la directora del área de Inglés de la institución

Hola, como te había comentado, te voy a realizar una entrevista acerca de las comunidades de práctica que existen en el la escuela

Si, a ver qué tal.

Bueno, vamos a comenzar. ¿Qué es para ti el trabajo colegiado con los profesores o las comunidades de práctica?

Es el poner ideas y trabajarlas en conjunto, es proponer y permitir que alguien más proponga, es sugerir y aceptar sugerencias, es abrir opciones para que otras personas generen opciones y compartir decisiones y poner en común con varias personas un mismo tema. Es generar un equipo.

¿De qué manera estimulas como directora el trabajo colegiado de profesores?

Bueno, pues tenemos una serie de actividades que tenemos que llevar a cabo, entonces nos ponemos de acuerdo y cada quien asume la parte que le va a tocar hacer, y la responsabilidad con la que va a participar. ¿De qué manera lo manejo con los maestros? Pues un poco soltando las actividades y dejándolos a ellos que las trabajen de acuerdo a su propia personalidad, a sus propias capacidades, a sus propios conocimientos, a sus propias maneras de ser.

¿Y tu manera de ejercer el liderazgo con ellos?

Yo creo que mi manera de ejercer el liderazgo es más bien como ser un punto al que llega la información, para de ahí poder salir, pero yo con los maestros de inglés si me siento con la confianza de sentirnos en un mismo nivel y saber que unos y otros estamos como para apoyarnos y que las ideas de unos se comparten con otros y que las ideas de alguien más siempre son para apoyar a alguien, por ejemplo, creo que dentro de inglés no se ejercen competencias en cuanto a quedar bien o quedar mal, sino competencias en cuanto a ser cada vez más.

¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada en que los profesores tiene la oportunidad de compartir sus experiencias?

Mira, durante la jornada tenemos espacios personales en los que los maestros comparten experiencias con su mismo maestro de grupo, van buscando sus propios espacios un par de veces a la semana. Lunes, miércoles y viernes nos damos un ratito como para poner cosas en común y para ver cómo estamos y los maestros de Inglés, a la hora que toman el lunch martes y jueves de 11:30 a 12:00 a la hora que están platicando de manera muy informal, surgen muchísimo estas cosas.

¿Cuál es tu percepción de estos espacios?

Siento que se están abriendo más, siento que son sumamente útiles, es un privilegio el poderlos tener en la escuela como tales, me gustan, te permite conocer a las personas, te permite como

una manera más íntima para relacionarte, y en la medida que tu lo haces como coordinador de un equipo, les das a ellos también la posibilidad de hacerlo en sus grupos.

¿Qué pasa con el consejo técnico?

El consejo técnico en la escuela tiene como un par de añitos en los que está funcionando bastante bien porque estamos buscando temas que de alguna manera los mismos maestros propongan que nos sean útiles, y sobre esto trabajamos, por ejemplo, llevamos dos trabajando sobre el proyecto educativo de centro, hemos trabajado sobre autodisciplina, tuvimos otro que fue a petición de los maestros sobre seguridad y primeros auxilios, hemos trabajado también ahora preparando actividades de lectura para lo que va a ser la feria del libro, entonces sí creo que se aprovecha mucho.

¿Qué repercusión tiene que lo que se hace como consejo técnico en otras escuelas, aquí se haga de una forma diferente?

El hecho de tener este trabajo que llamamos desde hace años “de actualización”, bueno, se puede hacer por que los maestros del no doblan grupos, están contratados de tiempo completo pero nada más tienen un grupo a su cargo, entonces en estos espacios es donde entra todo este trabajo de planeación, que se puede hacer por la situación que se da en la institución.

¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores?

El ambiente, la relación, el respeto a la individualidad de las personas, la confianza que se les tiene, el asumirlos como gente responsable, El trato que tenemos entre nosotros.

¿Cómo es el ambiente laboral?

Yo creo que es cordial, yo creo que es amable, es un ambiente en donde no sientes la presión por quedar bien, es un ambiente en el que te sientes apoyado e incluso en momentos difíciles puedes reconocer errores públicamente y ayudarte entre todos a resolverlo. No hay ese tipo de competencia o este miedo a perder el trabajo porque “metí la pata”, eso creo que favorece mucho.

¿Y qué obstáculos hay?

Un obstáculo grande que veo yo es el tipo de niños con los que estamos trabajando, estamos recibiendo a niños que vienen de familias en las que hay pocos límites, entonces el poder trabajar nosotros la autodisciplina es mucho más complicado. Estamos trabajando con papás que no tienen muy claro qué es lo que quieren, que ponen toda la responsabilidad en que la escuela lo resuelva, ese es un obstáculo. El que los niños de ahora también están demasiado informados o mediatizados y que con toda esta información que no tienen todavía la capacidad para organizarla, el que estén inmersos en situaciones que antes no se daban, como pueden ser miedos a su propia seguridad, la realidad externa que está impactando muchísimo. Niños que están muy solos también, muy pegados a la televisión o a la computadora.

¿Cómo describirías el perfil de los alumnos?

Bueno, muchos de los niños que vienen aquí son de papás que están buscando opciones alternativas en la educación, que están convencidos de que tenemos que integrarnos a un sistema de vida, y que muchos de ellos se comprometen a llevar a su casa un poco la experiencia que se vive en la escuela. Los niños que están aquí, en general, creo que un poco por la manera que se les presenta la oportunidad de aprender, son niños inquietos por seguir buscando información más allá, son niños que te cuestionan, que pueden ser muy cuestionadores.

¿Y cuál es el perfil de los profesores?

Tenemos incluso una lista del perfil, de lo que queremos para cada grupo, y justo ayer me puse a ver los perfiles, y lo que es una realidad es que el perfil de los profesores de inglés es cuando te cae el maestro de inglés, porque definitivamente en Morelia no hay tanta gente que tenga el idioma y además la licenciatura para enseñarlo, así que el perfil se convierte en sólo que tengas el idioma y formarte como profesor aquí mismo. Lo que yo ido es alguien que sepa inglés y que me permita decirle cómo funcionamos para poder trabajar juntos.

¿Y cuál es tu perfil como directora?

Ay... no sé. Bueno, y me siento como una persona que si sé lo que está haciendo, que está muy comprometida con lo que está haciendo, que le gusta lo que hace, porque mucha gente me pregunta porqué sigo en el en la escuela y estoy convencida que es un proyecto de vida, o sea, que me llena lo que hago, siento que tengo la habilidad para poderme relacionar con la gente con la que trabajo, de exigir de una manera en la que podemos tener una relación de amistad, pero si creo que soy exigente y tengo la suerte de que la gente pueda responder a esos niveles de exigencia. Me sigo informando, sigo buscando alternativas, y me considero creativa.

Entrevista con maestro de Inglés en Primaria.

¿Existen en la escuela espacios para los profesores para compartir experiencias?

Si, pero lamentablemente no podemos juntarnos a un tiempo todas las diferentes áreas de la escuela, pero hay espacios especiales, por ejemplo los maestros de Inglés tenemos tiempo para compartir, compartimos cosas personales, hay ciertos días que son complicados, pero por lo menos hay cuatro días de la semana tenemos por ahí un tiempito, antes de empezar las clases para compartir y comentar sobre asuntos personales, raramente podemos hacerlo con las maestras de español porque tienen otro horario, y mucho menos con los maestros de secundaria.

¿Y entre ustedes comparten cosas referentes a la escuela, como de sus grupos o de los niños o no?

Si, realmente tenemos dos o tres clases a la semana en donde precisamente el tema que vemos es de los problemas que tenemos en los grupos, o sobre acompañamientos y ejercicios o actividades que organizamos con ellos y aún así aunque no sea dentro de estas clases, cuando nosotros juntos y compartimos situaciones que se hayan suscitado en nuestro salón.

¿Estos espacios donde comparten son totalmente formales, son obligatorios?

Si, serían clases, tenemos los lunes con Nena y los miércoles con Lili, y ahí si es donde aprovechamos para compartir sobre los que pasa en los grupos.

¿Y qué opinas de estos espacios?

Son muy útiles porque obviamente al enterarnos de algunos de los casos que comparten los maestros, nos damos cuenta de que nosotros también tenemos quizás problemas similares y al compartirlo por ejemplo vemos qué estrategias está aplicando algún maestro y nos sirve para nosotros actuar igual o comparar lo que estamos haciendo en clase.

Tengo entendido que también tienen clases, ¿lo que comentan en estos espacios es aplicable a tu grupo, es decir, lo puedes bajar a la práctica?

Si, lo puedes aterrizar en los grupos porque estas clases se complementan con los acompañamientos que tenemos con los niños ciertos días a la semana. Trabajamos con los niños y realizamos actividades que no tienen nada que ver ni con español ni con inglés, sino que son actividades para integración, para que ellos vean qué tipo de preferencias tienen sus compañeros, qué habilidades tienen, incluso tocar temas como valores, sexualidad, y cosas aquí. El acompañamiento es para todos los grupos y se realiza entre ambos maestros, de español y de Inglés. Y conforme realizamos estas actividades, vemos cuál es la situación con diferentes chicos en el grupo y cómo reaccionan a estas actividades y aprovechamos para comentarlo en estas clases.

¿Y de qué manera Olga, como directora de Inglés propicia estos espacios y los motiva a pertenecer a ellos?

Ella organiza los tiempos porque ella conoce muy bien cuándo tenemos clase, por ejemplo, algunos de nosotros damos clases en secundaria, así que ella sabe perfectamente qué espacios tenemos, así que supongo que lo platica con Cony (directora general), lo platica con Lili y ven en qué momento podemos tener esta clase y en qué momento podemos tener el acompañamiento con los grupos. Entonces ella acomoda, modifica y ve de qué manera todo el grupo de inglés podemos tomar las clases con Lili.

¿Qué tal el ambiente en el grupo de maestros?

En el grupo de inglés es genial, todos nos llevamos muy bien, podemos comentar muchísimas cosas y cuando tenemos alguna bronca también la comentamos, incluso hasta en nuestras casas, hay veces que nos aconsejamos, y nunca hemos tenido un problema en Inglés, y es padre tener tiempos para platicar, siempre estamos bromeando o comentando de algunas cosas y nos ayudamos.

¿Y entre maestros de inglés y de español no conviven mucho?

No, también muchas veces depende del carácter del maestro de español, pero obviamente no con todos nos llevamos muy bien, pero hemos tenido la suerte en diferentes años de que si hemos trabajado con algún maestro que facilita que haya más relación y comunicación pero aún así, no tenemos los espacios en la escuela para convivir con ellos; en las mañanas nos podemos ver un poco, saludarnos, comentar algo, pero nada más, se van ellos a clase o nosotros, también hay veces, que aunque tengamos el tiempo, por lo mismo tal vez del carácter del maestro, aunque tengamos el espacio no convivimos.

¿Con la maestra que compartes grupo tienes algún acercamiento, o algún tipo de comunicación?

Si, también se acomodaron los espacios y los tiempos para que nosotros pudiéramos platicar con el maestro de español en algún momento, y estoy teniendo comunicación con Marisol cada vez que voy a hacer algún tipo de actividad, o también estamos teniendo clases de sexología juntos, y tenemos bastante comunicación en lo referente al grupo.

¿Y eso qué beneficios tiene?

Beneficia porque yo creo que es importante para los chavos que nos vean a ambos fuera de la actividad grande como español o inglés, por ejemplo, les da mucha risa cuando estamos en clase y les hablo en español, pues ya me ven de otra forma, el que este Marisol en alguna actividad en Inglés les llama mucho la atención, y sobre todo el acompañamiento como que no soy Manuel el maestro, sino que me siento con ellos a interactuar y eso les sirve mucho.

¿Tienes algún aprendizaje en concreto o alguna experiencia concreta de algo que comentando con tus compañeros de inglés, lo pudiste aplicar en tu grupo?

Bueno, quizás en algunos casos el cómo controlar a grupo respecto a lo ruidosos que puedan ser, respecto a no escuchar a sus compañeros, tratar de controlar el levantar la mano para hablar. A veces lo comentamos en la clase, por ejemplo a mí recientemente me sirvió el hecho de ignorar los comentarios que los chicos hacen a menos que estén levantando la mano y les haya dado la palabra, ahora estoy aplicando esta técnica, ignoro, sigo escuchando el comentario de quien levantó la mano hasta que los demás levantan la mano, y creo que funciona muy bien.

¿Estos aprendizajes o conocimiento que surge en estos espacios crees que sirvan para la escuela en general?

Si, claro, no únicamente estamos trabajando con un grupo, sino que se llevan actividades en toda la escuela y con los diferentes grupos, por ejemplo, en una salida lo mismo estamos tratando de controlar a los de primero y a sexto. La verdad siempre estamos trabajando con diferentes grupos, así que sirve comentar sobre ellos porque tienes una referencia sobre los chaparritos y a parte sigues usando estas técnicas para controlar a todos los alumnos que probablemente no son tuyos, pero los controlas de igual manera y con las mismas técnicas. Todos los niños nos ven como maestros en toda la escuela, y aunque estés en un grupo que no es el tuyo y se les pide atención, ellos saben lo que tienen que hacer y nos facilita el trabajo con cualquiera de ellos.

¿Tú crees que existe una forma estandarizada de trabajo en los maestros de la escuela?

Yo creo que todos tenemos un estilo muy peculiar, somos muy diferentes pero el tener estas clases y esta comunicación constante hace que puedas reconocer a un maestro de esta escuela después de algunos años de trabajar aquí, yo creo que todos vamos tomando este estilo de un poco más de calma, un poco más de paciencia y el control no tanto por controlar a los alumnos, sino guiarlos a que ellos mismos se controlen y esto lo van adquiriendo con el

tiempo y la experiencia. Cuando los maestros son nuevos y acaban de entrar, atamos de que ellos mismos vean cómo trabajamos nosotros y lo van adquiriendo. Yo creo que si se trabaja de una manera diferente.

Debemos estar conscientes de que no todas las escuelas tienen estos espacios como para compartir experiencias y para tolerar este tipo de estandarización, entonces. ¿Qué de la escuela favorece que esto exista?

Bueno, últimamente estamos tratando de tener muchas actividades, se cambió un poco el plan de trabajo y como que se perdió un poco esto, entonces tuvimos muchas discusiones, incluso con los coordinadores y los directores, porque se perdió el espacio que teníamos para compartir con maestros, nosotros sabemos que es bien importante tener los espacios no solo de clase, sino tener algunos minutos para compartir y saludar maestros de kinder, de secundaria, de español y de inglés, sentimos que como que se compenetra la relación con estas oportunidades. En el momento en el que se movió el lugar donde tomábamos café y se movieron también nuestros horarios, realmente extrañamos el tener contacto con maestros de secundaria, poder ver a todos los de español. Se ha tratado de meter muchas más actividades y quitar los tiempos en los cuales podíamos convivir con los demás maestros, pero poco a poco estamos tratando de acomodarnos otra vez y creo que esto es esencial, yo he trabajado en otras escuelas en las que no conocía realmente nada de la vida de los demás maestros, nada de los problemas que tenían en sus clases, no compartía ni actividades ni nos aconsejábamos, en realidad había muy poca comunicación, y creo que aquí en el se fomenta con las clases el que haya comunicación y aunque se perdió un poco el espacio libre, creo que poco a poco la escuela se va a dar cuenta de lo importante que era y creo que se realizarán ajustes. Para mí es vital para el funcionamiento de la escuela la convivencia con los demás maestros.

¿Existen algunas iniciativas personales de los profesores hacia estos espacios?

Si, estuvimos haciendo durante mucho tiempo sugerencias de clases que nos gustaría tener, muchas veces nos propone la escuela cosas y nosotros aceptamos o sugerimos algo diferente,

e incluso, nosotros mismos cuando hemos podido asistir a cursos o seminarios fuera de la escuela, también hay veces en que nosotros mismos lo podemos compartir con nuestros compañeros.

¿Tú crees que la escuela tiene un record de lo que se comparte acerca de los grupos?

Si, la escuela trata de documentar todo, lo que está sucediendo en los salones, lo que está funcionando, lo que se está intentando, aunque es muy difícil lograr un Standard, se lleva un record, lo digo porque cada grupo es bien diferente, lo que aplicaste con uno quizás no funcione con otro, y cada grupo tiene vida propia, respira diferente, se comporta de otra manera, para mi y siempre lo comento entre mis compañeros, casi nunca escucho cómo son lo niños que vienen hacia mi grupo, siempre doy la oportunidad de conocerlos como ellos me van a conocer a mi, y generalmente no me gusta que me hablen de algún niño en particular, yo trato de dar la oportunidad de conocerlo y de que él me conozca a mí, y vamos haciendo un análisis en ese momento, porque todos son diferentes tanto en primaria y en secundaria, pero definitivamente hay un registro de lo que se está haciendo, de cómo van funcionando los grupos.

APÉNDICE 3

Concentrado de resultados de las entrevistas

| | |
|--|--|
| 1. ¿Qué es para ti el trabajo colegiado de profesores o las comunidades de aprendizaje? | |
| <p>A mi me parece que es este trabajo en donde todas las maestras tienen su opinión, en el que se pueden ayudar unas a las otras, en el que juntas crecemos, ninguno es más importante que el otro y ninguno sabe más que el otro, simplemente tenemos diferentes habilidades, diferentes conocimientos y los ponemos al servicio de todos.</p> | <p>Es el poner ideas y trabajarlas en conjunto, es proponer y permitir que alguien más proponga, es sugerir y aceptar sugerencias, es abrir opciones para que otras personas generen opciones y compartir decisiones y poner en común con varias personas un mismo tema. Es generar un equipo.</p> |
| 2. ¿De qué manera tú estimulas el trabajo colegiado de profesores en la escuela? | |
| <p>Trato de que siempre haya ese espacio de crecimiento entre ellas, de que se comente, y respetarles muchísimo su tiempo y una parte que yo he aprendido a hacer es quedarme callada y escucharlas, así aprendemos más todos en lo que compartimos, en lo que podemos platicar unos con otros que si yo les doy una plática o doy mi opinión de antemano, entonces no permite que ellas introduzcan cosas, y al final doy mi opinión, pero trato de ser respetuosa en esta parte de que ellas primero hablen, pues es que tenemos muy metido que si habla la persona que está en un puesto de más jerarquía se quedan calladas, y sienten que deben apegarse a mi opinión, que eso es horrible, entonces si les doy la oportunidad de hablar primero a ellas, uy, tengo mucha más información y a parte todos aprendemos.</p> | <p>Bueno, pues tenemos una serie de actividades que tenemos que llevar a cabo, entonces nos ponemos de acuerdo y cada quien asume la parte que le va a tocar hacer, y la responsabilidad con la que va a participar. ¿De qué manera lo manejo con los maestros? Pues un poco soltando las actividades y dejándolos a ellos que las trabajen de acuerdo a su propia personalidad, a sus propias capacidades, a sus propios conocimientos, a sus propias maneras de ser.</p> |
| 3. ¿De qué manera ejerces tu liderazgo? | |
| <p>Pues de esa misma forma, dejo que las maestras compartan sus propias opiniones y trato de escuchar y aprender también de ellas.</p> | <p>Yo creo que mi manera de ejercer el liderazgo es más bien como ser un punto al que llega la información, para de ahí poder salir, pero yo con los maestros de inglés si me siento con la confianza de sentirnos en un mismo nivel y saber que unos y otros estamos como para apoyarnos y que las ideas de unos se comparten con otros y que las ideas de alguien más siempre son para apoyar a alguien, por ejemplo, creo que dentro de inglés no se ejercen competencias en cuanto a quedar bien o quedar mal, sino competencias en cuanto a ser cada vez más.</p> |

| | |
|--|---|
| | |
| 4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores pueden tener oportunidad de reunirse y compartir? | |
| <p>Pues aquí en la escuela es una maravilla, pues tenemos medio día para compartir, y aún en los espacios de “capacitación”, que es cuando Liliana nos da alguna plática, o cuando viene Nacho y trabajamos, tenemos mucha oportunidad de compartir, de hablar de nuestros grupos, de nuestros niños y de nuestras experiencias, o sea, no es una capacitación que te saque del ámbito escolar, es algo aplicado, y eso es algo maravilloso en la escuela</p> | <p>Mira, durante la jornada tenemos espacios personales en los que los maestros comparten experiencias con su mismo maestro de grupo, van buscando sus propios espacios un par de veces a la semana. Lunes, miércoles y viernes nos damos un ratito como para poner cosas en común y para ver cómo estamos y los maestros de Inglés, a la hora que toman el lunch martes y jueves de 11:30 a 12:00 a la hora que están platicando de manera muy informal, surgen muchísimo estas cosas.</p> |
| 5. ¿Cuál es tu percepción de estos espacios? Del consejo técnico mensual específicamente, ¿Cómo se aprovecha este espacio? | |
| <p>El consejo técnico no es tan aprovechable en esta escuela, porque siempre tenemos más oportunidad de trabajar en los espacios que tenemos diarios, eso lo hace muy valioso, y no hace tan necesario el consejo técnico, de hecho nosotros no suspendemos clases como otras escuelas, sino nada más suspendemos dos horas y bueno, esas oportunidades las aprovechamos para trabajar con todo el personal, o sea, con secundaria y con Jardín de niños. En alguna cosa, o algún proyecto que sea de toda la escuela.</p> | <p>Siento que se están abriendo más, siento que son sumamente útiles, es un privilegio el poderlos tener en la escuela como tales, me gustan, te permite conocer a las personas, te permite como una manera más íntima para relacionarte, y en la medida que tu lo haces como coordinador de un equipo, les das a ellos también la posibilidad de hacerlo en sus grupos.</p> |
| 6. ¿Y ese espacio es para capacitación, no para compartir experiencias? | |
| <p>Si, cuando vamos a tener un trabajo como consejo técnico, a diferencia del trabajo diario con las maestras, es un trabajo muy preparado, muy estructurado, es una capacitación o es una planeación de alguna actividad, pero siempre hay alguien que leva la batuta, que la tiene muy preparada, y en el trabajo diario con las maestras se da de una manera muy fluida, aunque si lo preparamos, pero se da más espontáneo. Esto se da a nivel completo de la escuela, pues en primaria tenemos la oportunidad de trabajar diariamente</p> | <p>El consejo técnico en el CEM tiene como un par de añitos en los que está funcionando bastante bien porque estamos buscando temas que de alguna manera los mismos maestros propongan que nos sean útiles, y sobre esto trabajamos,</p> |
| 7. ¿Qué temas se tratan en el consejo técnico? | |
| <p>Depende mucho de las necesidades de la escuela, por ejemplo, el último consejo técnico fue de autodisciplina, porque estábamos viendo que no estábamos</p> | <p>Por ejemplo, llevamos dos trabajando sobre el proyecto educativo de centro, hemos trabajado sobre autodisciplina, tuvimos otro</p> |

| | |
|--|--|
| <p>aplicando los principios de la autodisciplina aunque la hemos trabajado y platicado, había algunos grupos en la escuela que no la estaban utilizando, entonces ya se estaban yendo al lado de los castigos excesivos, o de repente estaban sacando mucho a los niños del salón, entonces consideramos que era necesario hablar de esto entonces hicimos un consejo en el que recordamos ciertas cosas y analizamos casos nivel de toda la escuela, para aprovechar esto e que se puede trabajar desde jardín de niños hasta secundaria, nada más a su nivel. Otro ejemplo, es todo el trabajo que hemos estado haciendo para las actividades para la preparación de la feria del libro, que ha sido de toda la escuela y hemos tratado de que toda la comunidad de maestros lo construyan, no que sea una orden que viene de la dirección aunque nos tome más tiempo.</p> | <p>que fue a petición de los maestros sobre seguridad y primeros auxilios, hemos trabajado también ahora preparando actividades de lectura para lo que va a ser la feria del libro, entonces sí creo que se aprovecha mucho.</p> |
| <p>8. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en el CEM?</p> | |
| <p>Yo creo que el ambiente, el ambiente de confianza, de respeto a las diferencias, de respeto a las opiniones entre los maestros, yo creo que eso favorece muchísimo la comunidad de aprendizaje.</p> | <p>Lo que los favorece es el ambiente, la relación, el respeto a la individualidad de las personas, la confianza que se les tiene, el asumirlos como gente responsable, El trato que tenemos entre nosotros.</p> <p>Yo creo que el ambiente es cordial, yo creo que es amable, es un ambiente en donde no sientes la presión por quedar bien, es un ambiente en el que te sientes apoyado e incluso en momentos difíciles puedes reconocer errores públicamente y ayudarte entre todos a resolverlo. No hay ese tipo de competencia o este miedo a perder el trabajo porque “metí la pata”, eso creo que favorece mucho.</p> |
| <p>9. ¿Y qué la obstaculiza?</p> | |
| <p>De repente hay personas que no se quieren dar a la tarea de reflexionar, entonces frecuentemente interrumpen el espacio de compartir, a mí me parece que eso es lo que más obstaculiza.</p> | <p>Un obstáculo grande que veo yo es el tipo de niños con los que estamos trabajando, estamos recibiendo a niños que vienen de familias en las que hay pocos límites, entonces el poder trabajar nosotros la autodisciplina es mucho más complicado. Estamos trabajando con papás que no tienen muy claro qué es lo que quieren, que ponen toda la responsabilidad en que la escuela lo</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>resuelva, ese es un obstáculo. El que los niños de ahora también están demasiado informados o mediatizados y que con toda esta información que no tienen todavía la capacidad para organizarla, el que estén inmersos en situaciones que antes no se daban, como pueden ser miedos a su propia seguridad, la realidad externa que está impactando muchísimo. Niños que están muy solos también, muy pegados a la televisión o a la computadora.</p> |
| <p>10. ¿Este no querer compartir de los maestros a qué se debe? ¿Es no querer reflexionar en su propia práctica o no quiere compartir lo que a él o ella le está funcionando?</p> | |
| <p>No, yo creo que más bien, en este caso y en esta escuela se da el no querer reflexionar hacia su propia práctica a lo mejor por miedo a estar mal o por miedo a tener que hacer cambios, que te mueven mucho el tapete. Cuando empezamos a trabajar con el proyecto educativo de centro, que hicimos muchos cambios, hubo mucho desajuste entre los maestros, por que les daba miedo. Pero en esta escuela se da mucho el compartir, recomparten actividades que funcionaron, o las estrategias que se utilizan entre los maestros y esto se da de una forma muy respetuosa entre ellos.</p> | |
| <p>11. ¿Cómo describirías el perfil de los profesores del CEM?</p> | |
| <p>El perfil general, son personas con muchas ganas de aprender, muy comprometidas y muy interesadas en el proyecto de la escuela, creo que puedo decir que ese es el perfil general de los profesores, claro que yo como dirección tengo ciertas cosas que pido a cada profesor dependiendo del año donde se desarrolla, del grado escolar o de la materia, pero en general son personas que quieren aprender, que están interesadas en seguir creciendo como maestros y muy comprometidos con el proyecto.</p> | <p>Tenemos incluso una lista del perfil, de lo que queremos para cada grupo, y justo ayer me puse a ver los perfiles, y lo que es una realidad es que el perfil de los profesores de inglés es cuando te cae el maestro de inglés, porque definitivamente en Morelia no hay tanta gente que tenga el idioma y además la licenciatura para enseñarlo, así que el perfil se convierte en sólo que tengas el idioma y formarte como profesor aquí mismo en el CEM. Lo que yo ido es alguien que sepa inglés y que me permita decirle cómo funcionamos para poder trabajar juntos.</p> |
| <p>12. ¿Y de los alumnos?</p> | |
| <p>El perfil de los alumnos de la escuela pues son chicos que se mueven mucho, con mucho movimiento intelectual y físico, son</p> | <p>Bueno, muchos de los niños que vienen aquí son de papás que están buscando opciones alternativas en la educación, que están</p> |

| | |
|---|---|
| <p>niños que les gusta construir, crecer, compartir, experimentar, dentro y fuera del salón, Son muy creativos, hacen mucho ruido..</p> | <p>convencidos de que tenemos que integrarnos a un sistema de vida, y que muchos de ellos se comprometen a llevar a su casa un poco la experiencia que se vive en la escuela. Los niños que están aquí, en general, creo que un poco por la manera que se les presenta la oportunidad de aprender, son niños inquietos por seguir buscando información más allá, son niños que te cuestionan, que pueden ser muy cuestionadores.</p> |
| <p>13. ¿Y tu perfil como directora?</p> | |
| <p>A mi lo que me funciona y lo que me gusta es esta parte de crecer junto a mis maestros y con mi comunidad, entonces el tratar de ser abierta a las necesidades de la comunidad para hacer cambios, y ser flexible para adaptarme a las necesidades de la escuela. Por otro lado me gusta la comunidad que construye, que crece, no una comunidad donde se impone. Me molesta terriblemente que me dejen las decisiones a mi sola, me gusta compartirlas. Por ejemplo, este trabajo colegiado que estamos haciendo con las demás directoras me encanta, porque dos cabezas piensan más que una, y todas tenemos diferentes puntos de vista, y todos son muy valiosos, somos muy diferentes entre las direcciones, entonces, es muy padre que podamos contar con un equipo para ir acompañando a la escuela.</p> | <p>me siento como una persona que si sé o que está haciendo, que está muy comprometida con lo que está haciendo, que le gusta lo que hace, porque mucha gente me pregunta porqué sigo en el CEM y estoy convencida que es un proyecto de vida, o sea, que me llena lo que hago, siento que tengo la habilidad para poderme relacionar con la gente con la que trabajo, de exigir de una manera en la que podemos tener una relación de amistad, pero si creo que soy exigente y tengo la suerte de que la gente pueda responder a esos niveles de exigencia. Me sigo informando, sigo buscando alternativas, y me considero creativa.</p> |
| <p>14. ¿Y el trabajo colegiado de profesores, cómo crees que haya ayudado a la escuela a crecer?</p> | |
| <p>Yo creo que es básico, porque entonces si formas un equipo, entonces si hablas de lo mismo con todos, o sea, no es que tu vienes y das tu clase como a ti se te ocurra, sino es que aquí se trabaja con un caminito, en una firmeza y hacia una meta, esto ha sido muy importante para mantener la escuela y el prestigio de la escuela y a los chicos trabajando. Porque tenemos muy claro por dónde y cómo. Y a través de esto se genera una sistematización de trabajo. Juntos nos ponemos de acuerdo cómo se va a evaluar, o cómo vamos a tener ciertas estrategias para comentar con los papás cosas, cómo vamos a estructurar las entrevistas de medio año, cómo aplicar la metodología, si estamos teniendo problemas en ortografía cómo lo</p> | <p>El hecho de tener este trabajo que llamamos desde hace años “de actualización”, bueno, se puede hacer por que los maestros del CEM no doblan grupos, están contratados de tiempo completo pero nada más tienen un grupo a su cargo, entonces en estos espacios es donde entra todo este trabajo de planeación, que se puede hacer por la situación que se da en el CEM.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>vamos a mejorar. Cada quien tiene sus propios recursos y respetamos mucho la personalidad, pero hay cosas que si tenemos muy marcadas, como esta parte de que somos un equipo, somos un sistema, la parte de que construimos y no damos el aprendizaje hecho, sino que pretendemos que se construya y esto lo tenemos muy claro, y este respeto a las diferencias en los niños. Si entre nosotros sabemos que somos diferentes y que así crecemos y así nos enriquecemos, pues los niños más.</p> | |
|--|--|

APÉNDICE 4. Documentos para observación

Horario del equipo de inglés fuera de grupo 2007/2008

| | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------|-------------------|-------------------|--------------------------------|----------------------|--------------------------------|
| 8:00 | Evaluación | | Clase con Lili | | Clase con Nena |
| 9:00 | Preparar semana | | | Lou/Anny | |
| 10:00 | Receso | | Receso | | Receso |
| 10:20 | Inglés Secundaria | Inglés Preescolar | Inglés Secundaria y Preescolar | Inglés Preescolar | Inglés Secundaria y Preescolar |
| 11:00 | RECRO | | | | |
| 11:30 | Ruth/Malú | | Tere/Maricarmen | | |
| 12:00 | | Clase Nacho | | Acompañamiento | |
| 12:30 | Manuel/Marisol | | Valeria/Lupita | | |
| 13:30 | | Taller Secundaria | Isa/Rosy | Taller en Secundaria | |
| 14:20 | SALIDA | | | | |

Horario del equipo de Español fuera de grupo 2007/2008

| | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------|--|------------------|---|------------------------------|-------------------------------------|
| 8:00 | | Trabajo con Cony | | | |
| 9:00 | | Clase con Nacho | | Trabajo con Cony Lou/Anny | |
| 10:00 | | Clase con Lili | | Trabajo Personal | |
| 11:00 | RECRO | | | | |
| 11:30 | Avisos de la semana Ruth/Malú | | Covacha y entrevistas y/o trabajo personal | Acompañamiento | Evaluación de la semana por escrito |
| 12:30 | Covacha y entrevistas y/o trabajo personal Manuel/Marisol | | Tere/Maricarmen Covacha y entrevistas y/o trabajo personal Valeria/Lupita | | |
| 13:30 | Covacha y entrevistas y/o trabajo personal | | Covacha y entrevistas y/o trabajo personal | | |
| 14:20 | SALIDA | | | | |

Temas tratados en las reuniones de las maestras de español

| FECHA | ACTIVIDAD | ENCARGADOS |
|--------------|---|----------------------------------|
| 8 ENERO | Regreso de vacaciones | Todas |
| 15 ENERO | Compartir sobre los grupos | Maestras titulares de cada grupo |
| 22 ENERO | Tema: respeto a la diversidad | Lili |
| 29 ENERO | Actividad de Respeto a la diversidad | Rosy |
| 5 FEBRERO | Compartir sobre los grupos: Planes de acompañamiento | Maestras titulares de cada grupo |
| 12 FEBRERO | Tema: dificultades para poner atención/dificultades en la regulación/otros. | Lili |
| 19 FEBRERO | Actividad sobre el tema | Marisol |
| 26 FEBRERO | Compartir sobre los grupos | Maestras titulares de cada grupo |
| 4 MARZO | Tema: dificultades para poner atención/dificultades en la regulación/otros. | Lili |
| 11 MARZO | Actividad sobre el tema | Tere |
| 1 ABRIL | Compartir sobre los grupos | Maestras titulares de cada grupo |
| 15 ABRIL | Tema: dificultades para poner atención/dificultades en la regulación/otros. | Lili |
| 22 ABRIL | Actividad sobre el tema | Malu |
| 29 ABRIL | Compartir sobre los grupos | Maestras titulares de cada grupo |
| 6 MAYO | Conclusiones y acciones concretas para el aula en relación a las dificultades de atención | Lili |
| 13 MAYO | Actividad sobre el tema | Lupita |
| 20 MAYO | Compartir sobre los grupos | Maestras titulares de cada grupo |
| 27 MAYO | Tema: El control de grupo | Lili |
| 3 JUNIO | Actividad sobre el tema | Anny |
| 10 JUNIO | Compartir sobre los grupos | Maestras titulares de cada grupo |
| 17 JUNIO | Evaluación del espacio compartido y el trabajo con los grupos | Todas |