



**TECNOLOGICO  
DE MONTERREY**

**UNIVERSIDAD VIRTUAL  
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**COMUNIDADES DE PRÁCTICA, UN PASO HACIA  
EL CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS  
PÚBLICAS EN MÉXICO**

**TESIS**

Que para obtener el grado de

**MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS**

Presenta:

**MARTHA MAGDALENA HURTADO SOLÍS**

Maestro Tutor: Dr. Manuel Flores Fahara

Maestra Asesora: Dra. América Martínez

TÍTULO DE TESIS:  
LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA, UN PASO HACIA EL CAMBIO  
EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN MÉXICO

Tesis presentada

por

Martha Magdalena Hurtado Solís

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS

Diciembre del 2008

*Agradezco a:*

*Dios que me ha dado fortaleza, me ha abierto mi mente y me ha permitido  
llegar hasta donde estoy.*

*A la Fundación Rosario Campos de Fernández por su apoyo económico  
para lograr este sueño.*

*A mis maestros que siempre estuvieron dispuestos a apoyarme.*

*A mis hijos Isis Andrea y André Fernando por el tiempo que les robé al  
no estar con ellos, por su amor, su apoyo y su admiración.*

*A mis padres Juan Feo. y Trinidad Rosario que inculcaron en mí, el  
deseo de superarme y me dieron ánimo en mis momentos difíciles.*

*A mi esposo José Israel por su paciencia y su apoyo incondicional.*

*Dedico a*

*Mi Dios, mis Hijos, mis Padres y mi Esposo.*

# **LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA, UN PASO HACIA EL CAMBIO EDUCATIVO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN MÉXICO**

## **Resumen**

Las comunidades de práctica están en todas partes e involucran elementos como un significado, una práctica, una comunidad y una identidad, elementos que intervienen para dar como resultado un aprendizaje (Wenger, 2001). Este trabajo se desarrolló para conocer y mostrar los aspectos de la escuela primaria pública que favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de las comunidades de práctica; con un marco teórico que cubre los siguientes elementos conceptuales: las comunidades de práctica, aprendizaje, cambio educativo y, la profesión del maestro. Para interpretar los datos recolectados a través de entrevistas y observaciones se hizo un análisis cualitativo, el cual condujo a la tesis a obtener la información indagada.

Tomando en cuenta las bondades que tienen como consecuencia las comunidades de práctica, se encontró como resultado de la investigación que sí se trabajan como tales en la escuela en estudio, pero también se encontró que hay factores que frenan el desarrollo de las comunidades de práctica, por lo cual se hacen sugerencias para contrarrestar estos factores y permitir al maestro utilizar las comunidades de práctica como un paso más que se da para avanzar en el camino al cambio que la educación en nuestro país requiere, ya que según la OCDE, México es el país con nivel educativo más bajo de los 30 que pertenecen a este organismo.

Así mismo, los resultados obtenidos en la investigación de este trabajo, pretenden contribuir al trabajo de investigación que sobre las comunidades de práctica se están haciendo a nivel internacional, especialmente en lo que respecta a las escuelas primarias

públicas, ya que son éstas quienes más población infantil escolar atienden con maestros menos preparados institucionalmente que en otros niveles educativos.

## Índice de contenidos

	<b>Página</b>
Resumen .....	iii
Índice de contenidos .....	v
Introducción .....	1
Capítulo 1 .....	3
Planteamiento del Problema .....	3
1.1 Contexto .....	3
1.2 Planteamiento del Problema .....	6
1.2.1 Justificación .....	8
1.3 Preguntas de Investigación .....	9
1.4 Objetivo General .....	10
1.5 Beneficios esperados .....	11
1.6 Delimitación y limitaciones de la investigación .....	12
Capítulo 2 .....	13
Fundamentación Teórica .....	13
2.1 Las comunidades de práctica .....	13
2.2 Aprendizaje .....	20
2.3 Cambio Educativo .....	27
2.5 La Profesión del Maestro .....	32
Capítulo 3 .....	38
Metodología .....	38
3.1 Enfoque metodológico .....	38
3.1.1 Metodología Cualitativa .....	39
3.2 Método de recolección de datos .....	41
3.2.1 Técnicas de Recolección de Información .....	41
La Entrevista .....	41
La Observación .....	43
3.3 Definir el Universo (selección del corpus) .....	45
3.3.1 El Universo o Población .....	45
3.3.2 La Muestra .....	45
Capítulo 4 .....	49
Análisis e Interpretación de Resultados .....	49
4.1 Comunidades de Práctica .....	49
4.2 Aprendizaje .....	55
4.3 Cambio Educativo .....	57
4.4 La Profesión del Maestro .....	61
4.5 Pregunta Principal y Preguntas Subsecuentes de Investigación .....	64
Capítulo 5 .....	72
Conclusiones y Recomendaciones .....	72
5.1 Confrontación del análisis de resultados con los del problema de investigación. .....	72
5.2 Conclusiones .....	74
5.3 Recomendaciones .....	77
Referencias .....	80
Apéndice 1 .....	83

Guía de Entrevista a Maestros .....	83
Apéndice 2.....	86
Guía de Entrevista a Directora .....	86
Apéndice 3.....	88
Diferentes comunidades de práctica de los profesores .....	88
Apéndice 4.....	89
Apuntes de Observaciones .....	89
Apéndice 5.....	95
Descripción del Proyecto de Escuelas de Calidad .....	95
Curriculum Vitae .....	97

## Índice de tablas y figuras

		<b>Página</b>
Figura 1	Componentes de la teoría social del aprendizaje.....	16
Figura 2	Aprendizaje enriquecido .....	32
Figura 3	Ventajas de la entrevista según Guillermo Gómez Ceja citado por Zorrilla (1997) .....	42
Figura 4	Técnicas y cualidades que requiere el observador de acuerdo con..... Zorrilla (1997) .....	44
Tabla 1	Distribución de alumnos por grupo.....	48
Tabla 2	Identificación de espacios para compartir experiencias por parte de los profesores .....	51
Figura 5	¿Cómo perciben los profesores las comunidades de práctica formales?...	54
Figura 6	¿Cómo perciben los profesores las comunidades de práctica informales?.	55
Tabla 3	Como visualizan los profesores el aprendizaje adquirido en sus CoP .....	57
Figura 7	¿Existe disponibilidad por parte de los profesores? .....	59
Figura 8	¿Existe cordialidad entre profesores? .....	60
Figura 9	¿Favorece o limita las CoP la directora? .....	69



## **Introducción**

El cambio educativo en México está ligado de forma muy significativa a lo que piensan o la forma en que actúan los profesores, es en ellos en quienes recae la responsabilidad que se tenga éxito o fracaso en el mencionado cambio; sin embargo, ¿de qué forma trabajan los profesores? Lo hacen de manera autónoma pero aislada, con pocas oportunidades de colegialidad, con una cultura escolar que poco propicia la formación de comunidades de práctica, tan necesarias para poder compartir experiencias y ayudar a resolver problemáticas cotidianas para los maestros, y así hacer más ligero el trabajo de por sí agravado para el docente.

Este trabajo está enfocado a dar a conocer cómo la organización de la escuela favorece o limita la formación de comunidades de práctica, las cuales permiten compartir el conocimiento y las experiencias entre los profesores, actividades que les da como resultado aprendizajes. En el capítulo 1, se presenta el planteamiento del problema, en el que se describe el contexto, se da la definición del problema, se plantean las preguntas de la investigación, se muestran los objetivos tanto generales como específicos, se realiza la justificación de la investigación, se describen los beneficios esperados y por último se hacen las delimitaciones y limitaciones de la investigación. En el capítulo 2, se desarrolla la fundamentación teórica en la que se basa la investigación, desglosándose en los siguientes apartados: las comunidades de práctica, el aprendizaje, el cambio educativo, y por último, la profesión del maestro. En el capítulo 3 se describe la metodología, empezando con el enfoque metodológico donde se detalla el análisis cualitativo que fue utilizado para el análisis de los datos recabados, se describen algunos métodos de recolección de datos como la entrevista y la observación, por último se describe el universo, definiéndose el mismo, la muestra y el tamaño de la muestra. En el capítulo 4 se

llevan a cabo el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación, aquí se ordena y da sentido a los datos obtenidos y se liga la teoría descrita en el capítulo 2 con los resultados conseguidos, se dan respuestas a las preguntas de investigación y se ligan los objetivos planteados con la práctica realizada. Por último, en el capítulo 5, se describen las conclusiones a las que se llegó después de terminada la investigación, así como se muestran las recomendaciones hechas en los aspectos académicos, prácticos y teóricos.

El objetivo de este proyecto es contribuir al trabajo de investigación sobre las comunidades de práctica que se está llevando a cabo a nivel internacional, centrándose en lo que son las comunidades de práctica de los maestros, y específicamente en escuelas primarias públicas, para acotar el tipo de organización a una sola con características similares en el país. También con este trabajo se contribuye a la investigación educativa en México y en Latinoamérica en el nivel educativo básico, además de mostrar que las instituciones educativas requieren transformarse en organizaciones inteligentes, las cuales se caracterizan por estar adquiriendo aprendizajes y que les permite estar buscando la perfección continuamente para así alcanzar con mayor facilidad el éxito en sus aspiraciones (Senge, 2005) y por lo tanto preparar el camino al cambio educativo tan necesario en México.

## Capítulo 1

### Planteamiento del Problema

#### 1.1 Contexto

La presente tesis se basa en un trabajo de investigación en una escuela primaria pública en el municipio de Juárez en el estado de Chihuahua. Es una escuela que pertenece al sistema Federal y cuenta únicamente con el turno matutino.

Esta institución inició operaciones en el mes de enero del año 1982. Con el transcurso de los años su población estudiantil fue creciendo hasta llegar a tener actualmente un alumnado de 432 niños distribuidos en doce grupos, dos grupos por cada grado.

El personal docente que la conforma está integrado por: una directora técnica, una subdirectora técnica, una maestra por cada grupo, una maestra de educación física, una maestra de inglés y una maestra encargada de biblioteca. Tienen el apoyo del siguiente personal que viene de USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) para trabajar con los niños de capacidades diferentes: una maestra, una psicóloga, una trabajadora social y una terapeuta, quienes asisten una vez a la semana. Además la institución cuenta con una persona encargada de la conserjería de la institución. Cabe mencionar que siete de los maestros de esta institución se encuentran con doble plaza.

Las instalaciones físicas que conforman la escuela están distribuidas de la siguiente manera: un salón de clases para cada grupo, un salón de clase para niños con necesidades diferentes, un salón de ciencias, una biblioteca, un baño con varios WC para niñas y otro para los niños, un bodega pequeña para materiales de educación física, dos canchas, una dirección, un estacionamiento y un patio para que los que niños jueguen en la hora del recreo.

Los salones de clase de los grados 4to., 5to. y 6to. cuentan con sistema de cómputo y de proyección. Todos los salones están equipados con sistema de aire acondicionado y calefacción, que son necesarios pues en esta ciudad el clima es extremoso. La biblioteca esta equipada con una cantidad considerable de libros de diferentes asignaturas.

Los padres de familia de esta institución son en su mayoría del nivel económico medio medio, pero también se tienen de nivel medio bajo y nivel bajo. La escuela se encuentra enclavada en un barrio de clase media alta. Es importante mencionar que los padres de familia influyen en un alto grado en la toma de decisiones de la institución.

Como información adicional, cabe mencionar que la escuela obtuvo el 2do. lugar en el examen Enlace 2006 a nivel Municipio, que esta escuela atiende niños con capacidades diferentes teniendo un total de 9 de estos niños y que pertenece al programa de Escuelas de Calidad del cual se da una descripción extraída textualmente de la Secretaría de Educación Pública (2007).

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación (PNE), como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

Una descripción más a fondo del contexto escolar se desarrolla a continuación:

En enero de 1982 se inició el proceso para la fundación de la escuela, el cual estuvo a cargo de tres maestros de educación primaria. Durante el período de enero a mayo de 1983 se levantó un censo escolar, se solicitó la donación del terreno. Se hicieron diferentes actividades para reunir fondos y así iniciar con la construcción de tres salones, cabe mencionar que se contó con la valiosa cooperación de los padres de familia y de un club social. Los trámites legales fueron apoyados por el Supervisor de la Zona 56, habiendo el compromiso verbal de que hubiese un director para el turno matutino y otro para el turno vespertino, nombrándose en el mes de mayo a todo el personal docente que laboraría en esta escuela de la siguiente manera: primero, cuarto y sexto grado en turno matutino, segundo, tercero y quinto grado en el turno vespertino, debido a que solo se contaba con tres aulas.

En agosto del mismo año se iniciaron las inscripciones para el ciclo escolar 1983-1984; también en ese período el Supervisor de la Zona Escolar 56, donó una tercera parte del terreno para la construcción del Centro Psicopedagógico, adjudicándose más del que se había cedido, esto generó un problema con los padres de familia, además se nombró a una nueva persona como directora de la escuela, ocasionando el descontento del personal; iniciando un conflicto con las autoridades educativas, maestros, padres y sindicato.

En octubre de 1983 se ordenó que se cerrara la escuela continuando las clases en otra escuela de la localidad en el turno vespertino, hasta el mes de febrero en que se reubicó a todos los maestros y alumnos en otras escuelas.

Para el ciclo escolar 1984-1985, se nombró a un nuevo profesor como director. Se agregó nuevo personal docente, el cual trabajó arduamente en la construcción del edificio escolar y sus anexos.

La escuela está ubicada en un sector de la ciudad que facilita el acceso a niños de un nivel socioeconómico muy diverso, pues asisten alumnos que son hijos de profesionistas, empleado de gobierno, pequeños propietarios, empleadas domésticas, obreros, etc. que inscriben a sus hijos en la escuela por estar cerca de su trabajo.

Hay muy poca deserción escolar, pues aunque se den casos de cambio de domicilio o de trabajo dentro de la ciudad, la mayoría de los padres permanecen hasta terminar su educación primaria.

Cuenta con una gran demanda de solicitudes de inscripción de niños de otros sectores que sin importar la distancia, los traen hasta la escuela.

Los recursos económicos con los que cuenta la escuela, son gracias a la cooperación de los padres y gestiones por parte del Director y la Asociación de Padres de Familia que han tocado diferentes puertas para hacer llegar material y mano de obra para mejorar el aspecto físico de nuestra escuela.

Los salones tienen el mobiliario adecuado, con material que cada maestro se proporciona individualmente por grado, también se tiene el que manda la Dirección de Educación y Cultura.

Se tiene la biblioteca circulante con libros donados por los alumnos y los de Rincones de Lectura que son utilizados constantemente por los alumnos para la formación de lectores.

## **1.2 Planteamiento del Problema**

El profesor, teniendo el compromiso educativo del alumno, carga también en sus hombros el cambio educativo; Fullan (2004) dice al respecto: “El cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensan” (p. 107). Y, ¿cómo trabajan los maestros para sacar adelante estas cargas laborales con éxito? Normalmente lo hacen de forma

solitaria y anónima, ya que el 95% de su trabajo lo hace en el salón de clase, con sus alumnos o bien en otros sitios donde preparan clase, disponen y revisan exámenes, etc. El otro 5% de su tiempo laboral se reúne con sus colegas a discutir la problemática que se le presenta día con día y que requiere de un trabajo colegiado o consensuado para resolverla. Así pues, los maestros 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.

Hablar de compromiso educativo pudiera involucrar a todas las personas que directa o indirectamente están inmiscuidas en el ámbito escolar, llámese Inspección Escolar, Director, Profesores, Alumnos, Padres de Familia, etc.; sin embargo el compromiso educativo está encaminado únicamente en la preocupación por el alumno y que debe ser adquirido por el profesor (De Vicente, 2001); así pues, el resto de los involucrados queda fuera de este contexto.

Estos pequeños y muy restringidos espacios de colegialidad son los que le permiten al maestro externar su pensamiento sistémico, mostrar sus modelos mentales, encontrar una visión compartida, tener un dominio en sí mismo y tener un aprendizaje en equipo; cada una de las cinco disciplinas de una escuela que aprende (Senge, 2006).

Sin embargo, aunado a la restricción del tiempo, y ahondando un poco sobre como participan las escuelas, también es verdad que poco propician éstas la colegialidad del maestro debido a diferentes causas que pueden ser: falta de tiempo por ser maestros con doble plaza, disponibilidad, mal liderazgo, experiencia escasa o porque creen saberlo todo; y todos estos factores obligan a la escuela a propiciar de manera muy escasa las comunidades de práctica.

Las comunidades de práctica se encuentran en todas partes (Wenger, 2001) por lo tanto las escuelas primarias públicas en México no son la excepción, donde se pueden encontrar comunidades formales e informales. Las comunidades de práctica formales son aquellas que como su nombre lo indica, tienen una cierta formalidad, es decir, se programan para que se lleven a cabo en cierto día a cierta hora para tratar determinados problemas o temas previamente seleccionados; son más comúnmente conocidas como Consejo Técnico en las escuelas primarias públicas, y éste se forma en la primera sesión del año escolar para posteriormente reunirse una vez al mes si la carga de trabajo docente se los permite. Las comunidades de práctica informales son aquellas donde hay reunión de un grupo de maestros para discutir, resolver, acordar, etc. algún evento imprevisto o bien que no puede esperar a ser resuelto en una comunidad de práctica formal. Sin embargo, en ocasiones suelen presentarse barreras que impiden que los maestros se reúnan en una comunidad de práctica ya sea informal o formal, estas situaciones son por ejemplo: el tiempo, los superiores, la cultura, entre otros.

Este trabajo de investigación tiene el propósito de conocer cómo la organización de la escuela permite o limita la formación de comunidades formales o informales que permitan compartir el conocimiento y experiencias de la práctica de los profesores y que por lo tanto les limite o apoye en el cambio educativo.

### **1.2.1 Justificación**

Las comunidades de práctica llevan a las personas a aprender de manera colectiva (Wenger, 2001) a través de las relaciones sociales de las que van acompañadas, incluyendo lo que se expresa de manera verbal y lo que se expresa de manera tácita. La mayor parte del conocimiento útil para los maestros se dan a nivel informal y en colectivo, sin embargo, al no existir en las escuelas las condiciones adecuadas que ayuden a la



generación de conocimiento y que éste se haga de manera explícita, se está perdiendo un recurso importante en la formación de los maestros a nivel profesional y que está disponible en la misma escuela y con los mismo compañeros de trabajo; un recurso presente pero no aprovechado.

Este trabajo está enfocado en una escuela primaria pública, ya que este tipo de escuelas de educación básica son las que más número de estudiantes atienden en Latinoamérica y a las que, proporcionalmente, se les dan menos apoyos económicos, materiales y técnicos, y donde trabajan profesores menos preparados institucionalmente; además que se trabaja en las condiciones organizacionales más difíciles. Es en este nivel de educación básica donde las escuelas primarias están compuestas de la mayor proporción de escuelas y son las que tienen mayor cobertura en cualquier país.

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés) ha detectado que la mayoría de la investigación educativa en México y Latinoamérica se enfoca en escuelas a nivel superior, principalmente universidades, y en función de la cobertura, de manera desproporcionada en escuelas particulares (60% públicas, 40% privadas). No hay mucha investigación educativa en nuestros países, y la poca que hay es sobre escuelas que tienen más recursos y que menos población atienden; y de la poca que se hace en educación básica, la que se hace en escuelas primarias es casi inexistente. Además, que la calidad de la educación en nuestro país es muy baja comparada con otros países que pertenecen a la OCDE.

### **1.3 Preguntas de Investigación**

La pregunta principal que trata de responder el presente trabajo es: ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de comunidades de práctica?

El proceso de cambio en la educación viene acompañado de una serie de barreras que el profesor externa y que de algún modo vienen a justificar su resistencia al cambio; entonces, ¿de qué manera se puede ayudar al maestro para eliminar estas barreras y que el proceso de cambio sea más soportable?

A lo largo de esta investigación se pretende que el maestro externen: ¿cómo es el trabajo con sus compañeros?, ¿qué resultados obtiene al reunirse con sus compañeros, tanto en lo formal como en lo informal? Desde la parte administrativa de la escuela: ¿de qué forma la dirección favorece o afecta la formación de las comunidades de práctica?

Además, a través de este trabajo se le darán respuesta a las siguientes interrogantes ¿son las comunidades de práctica un escape a la soledad que vive el maestro dentro de su salón de clase? Enfocándose a las Escuelas de Calidad, programa que la referida institución pertenece, ¿se considera que las comunidades de práctica ayudarían a que el proyecto que llevan a cabo los maestros en colegiado en este programa, sea exitoso?

Las respuestas encontradas a todas estas interrogantes se reseñan en el capítulo 4.

## **1.4 Objetivo General**

Mostrar los aspectos de la escuela que favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de las comunidades de práctica.

### **1.4.1 Objetivos específicos**

Al término de este trabajo se pretende:

- Ayudar al maestro para que el cambio educativo sea más soportable.
- Mostrar cómo es el trabajo con sus compañeros.
- Mostrar los resultados obtenidos al reunirse con sus compañeros

- Mostrar la forma en que la dirección fomenta o bloquea a las comunidades de práctica.
- Identificar si las comunidades de práctica son un escape a la soledad que vive el maestro dentro de su salón de clases.
- Identificar si las comunidades de práctica ayudan a que el proyecto Escuelas de Calidad sea exitoso.

## **1.5 Beneficios esperados**

Con el propósito de apoyar al maestro en su labor diaria de llevar a cuentas el compromiso educativo y el cambio educativo, se pretende mostrar al lector el beneficio de poner en práctica las cinco disciplinas de una organización inteligente (Senge, 2006) lo que le permite al maestro tener la capacidad de socializar de forma abierta y amena y obtener el beneficio de las comunidades de práctica.

Es a través de las comunidades de práctica que el maestro tiene la puerta abierta para externar sus experiencias con otros compañeros que las requieren, de dar a conocer las situaciones problemáticas que le traen estrés a su diario vivir, de aprender y enseñar con sus compañeros, directivos o alumnos, y aún con los padres de familia; de quienes en muchas ocasiones los maestros se quejan de que son estos personajes quienes mayores problemáticas les traen a su trabajo.

Es importante mencionar que al beneficiarse el maestro, como un efecto dominó, también se beneficia su entorno, pues se mejoran las relaciones entre los actores que pertenecen al sistema educativo, aún la escuela en el aspecto holístico.

Es claro que al darle apoyo al maestro en ubicarlo en la mejor forma en que él lleve a cabo su socialización, pueden obtenerse una serie de beneficios que ayudaran no solo a él como persona, sino que también al sistema educativo de México.

## **1.6 Delimitación y limitaciones de la investigación**

La investigación de campo que se llevó a cabo para darle base a este trabajo, se limita a una sola institución educativa, cuestión que pudiese ser una situación que restringe el panorama de lo que son y significan las comunidades de práctica. Sin embargo, el enfoque de este trabajo no está dirigido a este último punto, sino a mostrar cómo funcionan las comunidades de práctica en una escuela primaria pública, que a pesar que se encuentran por todas partes, como tales no son asimiladas en México.

El tiempo que se utilizó para realizar el trabajo de campo, se limita a los meses de septiembre a diciembre del año 2007, en el ciclo escolar 2007-2008.

Es importante mencionar que no fue posible estar en la primera reunión formal de la mencionada institución, cuando se forma el Consejo Técnico que estuvo vigente en el ciclo lectivo de la investigación, y que es la primera reunión formal de una comunidad de práctica, ya que en ese tiempo, después de visitar y solicitar permiso para hacer el trabajo de campo en varias escuelas, aún no se obtenía dicho permiso. Dicho está de paso que no fue fácil conseguir el mencionado permiso, pues los maestros cargados de trabajo, no quieren trabajos extras, por muy pequeños que éstos resulten, además que no desean que personas extrañas a su centro de trabajo, conozcan las problemáticas que ahí se desarrolla, del tipo que ésta sea; así pues, se muestran renuentes y poco participativos.

Las comunidades de práctica han sido aplicadas en diversas organizaciones, sobre todo aquellas que tienen un fin de lucro (Hildreth y Kimble, 2004), y en las que se han comprobado sus beneficios, en esta ocasión, se limitó a hacerse en una institución educativa, donde los maestros tienen un apoyo muy restringido en todos los aspectos, por ser una organización gubernamental, y que sus recursos dependen en la gran mayoría de las actividades que llevan a cabo los maestros y la dirección con los padres de familia.

## Capítulo 2

### Fundamentación Teórica

#### 2.1 Las comunidades de práctica

El diccionario de la Lengua Española refiere en sus páginas los conceptos de *Comunidad* como: “Asociación de personas que tienen un interés común” (1984, p. 129); y por *Práctica* dice que es: “f. Experiencia adquirida por la repetición de actos” (1984, p. 454), Achistein (2002) dice que el término *comunidad* reúne imágenes de una cultura de consenso, valores compartidos y cohesión social”; ampliando un poco más el concepto de lo que es el la “práctica”, se puede decir que “es hacer algo en su contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social” (Wenger, 2001, p. 71). Si se juntan los dos conceptos se puede decir que una comunidad de práctica es donde una asociación de personas con un interés común se reúnen para hacer algo que le da una estructura y un significado a lo que están haciendo; dicho en otras palabras las comunidades de práctica son el contexto fundamental en el que se puede alcanzar un sentido común mediante el compromiso mutuo (Wenger, 2001). El concepto de comunidades de práctica (su abreviatura es CoP) se refiere a los procesos de aprendizaje que se adquieren a través de la socialización y que ocurren cuando las personas que tienen un interés común en algún tema o materia específica, o bien algún problema, trabajan en tiempos extras a fin de compartir ideas, encontrar soluciones, y llevar a cabo innovaciones. También es posible referirse a un grupo establecido que se reúne con regularidad a fin de obtener algún aprendizaje.

El término comunidades de práctica tiene relativamente poco tiempo que se empezó a utilizar pues la primera vez que se hizo fue en 1991 por Jean Lave y Etienne Wenger quienes lo utilizaron en relación a un aprendizaje situado como parte de un intento en

replantear el aprendizaje en el Institute for Research on Learning. En 1998 Wenger extendió el concepto que se aplicó a otros contextos de tipo organizacional.

Pero, ¿cuál es la razón que dio origen a las comunidades de práctica? Wenger (2001) dice que las instituciones se basan principalmente en que el aprendizaje es un proceso individual, el cual tiene un principio y un fin, que se debe separar del resto de las actividades cotidianas y que se da como resultado de la enseñanza, y ¿cuál es la consecuencia de esto? que gran parte de la enseñanza y la formación institucionalizada es percibida por los estudiantes como irrelevante y muchos de ellos sienten que el aprendizaje es aburrido y difícil y por lo tanto es algo no hecho para ellos.

Las comunidades de práctica tienden a basarse más en la similitud que en la diversidad (Hildreth y Kimble, 2004). Teniendo presente los elementos que permiten la formación de las comunidades de práctica, es la socialización la que da pie a las conversaciones entre sus miembros, por lo tanto, tendrán que tener ideas o aspectos comunes, lo que les permita llevar a cabo la transmisión de información. Pero, aún cuando la gran mayoría de las comunidades de práctica tienden a ser homogéneas, hay algunas comunidades de práctica que pueden surgir entre individuos con una diversidad muy marcada (ideas o pensamientos contrarios) a lo que es necesario estar atento a lo que pudiese suceder con ellos.

Hargreaves (2003) habla de los beneficios que pueden lograrse con las comunidades de práctica, que aunque él no las nombre de esa forma, si se refiere a las reuniones que tienen los maestros como colaboración y de las que obtienen un aprendizaje, al respecto menciona lo siguiente:

La colaboración puede ser un instrumento para ayudar a los profesores a trabajar juntos para alcanzar y revisar sus propios objetivos en cuanto comunidad profesional,

pero puede ser también una forma de restaurar el control administrativo en discursos persuasivos y omnipresentes sobre la colaboración y el compañerismo (p. 46).

Wenger (2001) propone una teoría social del aprendizaje basado en cuatro premisas:

1. El ser humano es un ser social.
2. El conocimiento tiene un valor que lleva al individuo a competir.
3. El conocimiento lleva al ser humano a comprometerse con su mundo.
4. El aprendizaje debe ser significativo.

Y ¿dónde está el punto clave de esta teoría? En el aprendizaje como participación social. Al respecto Wenger (2001) menciona:

Aquí, la participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las *prácticas* de las comunidades sociales y en construir *identidades* en relación con estas comunidades (p. 22).

En este contexto, en la figura 1 se mencionan los componentes que se requieren a fin de caracterizar la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento (Wenger, 2001, p.23). Estos componentes están interconectados entre sí y tienen la característica que los elementos comunidad, identidad, significado y práctica, se pueden intercambiar con el aprendizaje y siguen teniendo el mismo sentido.

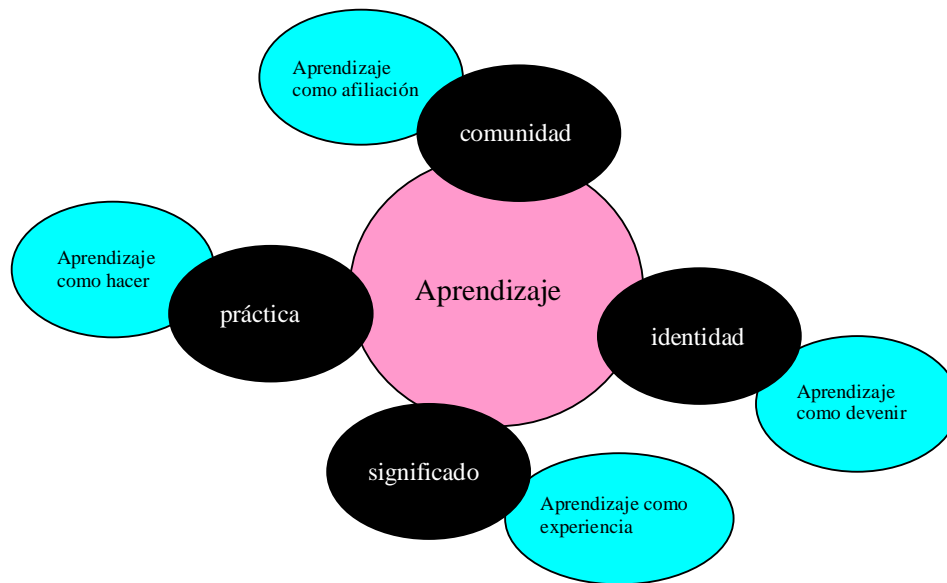


Figura 1. Componentes de la teoría social del aprendizaje según Wenger (2001).

---

Para hablar acerca de los beneficios que se obtiene en una organización por parte de las comunidades de práctica, se hablará acerca del estudio hecho en 30 de ellas por Hildreth y Kimble (2004) en organizaciones con fines de lucro, mencionando lo siguiente: En la actualidad a las organizaciones se les está presionando para que satisfagan las necesidades y requerimientos de los clientes y proveedores globalmente dispersos, esto en tiempo real y al momento que se les solicita. Al mismo tiempo, los equipos de trabajo no solo han crecido más compleja y geográficamente distribuidos, sino que también más que nunca, requieren llegar a tener el conocimiento y la experiencia de sus compañeros de trabajo. Para enfrentar este reto, organizaciones como IBM, Shell, Siemens, Johnson and Johnson, Bristol – Myers Squibb entre otras, han empezado a dar soporte a comunidades de trabajadores, comúnmente llamadas comunidades de práctica, para incrementar las



acciones de compartir las lecciones aprendidas, el intercambio de ideas y la transferencia de destrezas, pericias y experiencias. Etnográfias de las mencionadas comunidades, mencionan que compartir e intercambiar el conocimiento, se da de muy diversas maneras: durante la comida, el descanso, el café o bien mientras conducen a un cierto lugar. Hildreth y Kimble hacen referencia a Lesser y Storck para describir que de acuerdo con estudios hechos por los últimos, en siete comunidades de práctica en firmas grandes e internacionales, describen como las comunidades de práctica incrementaron su capital social y el rendimiento organizacional, además de reportar valiosos resultados clave, tales como incrementar la respuesta de los clientes y crear nuevas oportunidades de negocios. Por último, refieren a Fontaine y Millen, quienes reportaron que las organizaciones están proporcionando incremento en algunos recursos como las personas, las actividades y la tecnología, entre otras cuando se apoya el compartir el conocimiento en comunidades de práctica.

Se puede decir que las comunidades de práctica son equipos de trabajo con un significado especial, pues al igual que una comunidad de práctica, el equipo se está integrado por dos o más personas que interactúan para lograr un fin común; y de igual forma que las comunidades de práctica, los equipos se clasifican en formales e informales: los formales son los que se crean de forma normal para llevar a cabo tareas de un área específica, en el caso de las escuelas son los Consejos Técnicos; y los equipos informales son los que se integran para crear vínculos entre los miembros de la organización (Gómez, 2000).

Wenger (2001) menciona que las comunidades de práctica se refieren a las acciones cotidianas que todo el mundo realiza con otras personas, ya sea en su casa, escuela, trabajo; y de las que se obtiene un aprendizaje, se enfocan en la organización que se lleva a cabo

para realizar a las mencionadas acciones. En realidad el quehacer diario desde la reunión familiar hasta la reunión con los amigos, pasando por las reuniones con los compañeros de trabajo, siempre se va a formar una comunidad de práctica, y aún cuando las mencionadas reuniones traigan resultados negativos, de ellas se ha de obtener un aprendizaje. Wenger (2001) dice que “son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares” (p. 23). Así pues, si el lector se pone a reflexionar sobre el significado de las comunidades de práctica y la pertenencia que éstas le dan a su entorno social, podrá darse cuenta que pertenece a un sinnúmero de ellas, que aunque no tenga una tarjeta de identificación de pertenencia a tal o cual comunidad de práctica, el hecho de “sentirse” parte de un grupo social es lo que le da derecho a pertenecer a las mismas.

En muchas ocasiones, en las comunidades de práctica dominan las micropolíticas, las cuales Blase, citado por Achinstein (2002) explica que se refieren al poder formal e informal utilizado por individuos y grupos a fin de lograr sus metas dentro de la organización donde se desempeñan. En gran medida, las acciones políticas resultan de diferencias observadas entre individuos y grupos, equilibrado con la motivación a utilizar el poder para influir y/o proteger. Enfocándose a un centro educativo, mismo Blase, referido por Hargreaves (2003) dice que es: “el uso del poder para conseguir los resultados preferidos en ambientes educativos” (p. 215); entonces las micropolíticas tienen la características que las diferencias entre grupos o individuos tiene mayor fuerza que las semejanzas, y esto puede caer en acciones no muy benéficas para la escuela.

Los conflictos y las respuestas que los maestros dan a éstos, juegan un rol importantísimo en definir los límites de las comunidades, y la comunidad y el conflicto dan como resultado una dupla no esperado. Y aún hay más, la forma en que las comunidades

transforman sus diferencias resultantes en potenciales contrastes para el cambio y el aprendizaje de la organización. Un análisis micropolítico de los procesos conflictivos prueba cuán crítico es entender la naturaleza de las reformas de colaboración del maestro en estos casos. (Achinstein, 2002).

Otra situación que pudiera ser poco positiva en las comunidades de práctica es la *balcanización*, término que Hargreaves (2003) utilizó para nombrar a algunos tipos de colaboración que en lugar de unir, dividen, separan a los profesores, formándose subgrupos bloqueados y, muy comúnmente, enfrentados, dentro de la misma institución educativa. Una de las características de la balcanización es que tiene carácter político, así que no es de extrañar que tenga cierta relación con las micropolíticas anteriormente señaladas.

Las diferentes formas de aprendizaje organizacional reportadas a los resultados de la construcción de comunidades entre los maestros, están profundamente ligadas a la forma en que ellos administran las diferencias de su colaboración (Achinstein, 2002); esto significa que mucho tiene que ver la capacidad que tienen los profesores para aprender, la disponibilidad que muestren, para que se tengan resultados positivos de su colegialidad.

Otra característica de las comunidades de práctica es que son voluntarias (Wenger, 2002), es decir, que las personas que participan en ella lo hacen de manera deliberada, sin ser obligado por nadie; lo que las lleva a que sean exitosas en un cierto plazo es la destreza que se desarrolla en ella para infundir suficiente entusiasmo, importancia y valor en sus miembros y esto haga que los atraiga y los enganche.

En el desarrollo de su trabajo, algunos profesores se sienten culpables debido a la incertidumbre que existe en la docencia. Hargreaves (2003) menciona una solución que suele proponerse para situaciones como la mencionada, y dice:

Construir culturas profesionales docentes en pequeñas comunidades de profesores de cada centro, que pudiesen trabajar en conjunto, proporcionándose apoyo mutuo, ofrecer una información constructiva sobre las consecuencias de las acciones, plantear metas comunes y establecer límites estimulantes, aunque realistas, respecto a los que pueda lograrse razonablemente (p. 46).

En este texto, aunque su autor no le da el nombre de comunidades de práctica, es obvio que está proponiendo la práctica de las mismas a fin de reducir en los profesores la incertidumbre que les trae los constantes cambios a que son sujetos los profesores por parte del entorno en que se mueven, llámese compañeros de trabajo, dirección, administración, padres de familia, alumnos, etc.

Enfocándose al centro del problema que lleva a la investigación de cómo actúan las comunidades de práctica, José Manuel Coronel Llamas (2001), en el libro Viaje al Centro de la Dirección de Instituciones Educativas, dice: “En definitiva, para comprender las organizaciones será preciso conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones” (p. 206).

## **2.2 Aprendizaje**

Las comunidades de práctica dan como resultado aprendizajes, pero ¿qué significa aprendizaje? Wenger (2001) menciona el significado para:

- Los individuos.- es participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades.
- Las comunidades.- es mejorar su práctica para así garantizar nuevas generaciones de miembros.
- Las organizaciones.- a través del aprendizaje las comunidades de práctica se mantienen interconectadas para que a su vez la organización pueda saber ella

misma si sabe lo que sabe y, como consecuencia, llegar a saber si realmente es eficaz y valiosa como organización.

En este sentido, es posible visualizar que el aprendizaje es algo que está unido a cada ser humano en su vida cotidiana, es algo que forma parte de su diario vivir. Wenge (2001) dice que el aprendizaje en ocasiones se intensifica, es decir, se está totalmente consciente que se está adquiriendo un aprendizaje, por ejemplo cuando se va a la escuela y hay que memorizar o leer para presentar un examen, o bien cuando se tienen la necesidad de entrar a una nueva comunidad de práctica, cuando se tiene algún problema que es necesario resolverlo a la brevedad, etc. Se pueden encontrar infinidad de ejemplos donde el aprendizaje se intensifica.

El aprendizaje con los adultos se da de una forma diferente, desde la antigüedad los grandes maestros como los griegos Sócrates, Platón, Aristóteles; los chinos Confucio y Lao Tse Tung, el profeta hebreo Jesús y los romanos Cicerón, Eneida y Quintiliano, enseñaron a personas adultas; así pues, ellos visualizaron el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso de consulta o búsqueda mental, no solamente una recepción pasiva del contenido que se transmitía; y como consecuencia, ellos desarrollaron técnicas para enganchar a sus aprendices en la investigación; así pues surgieron técnicas como el Método de Casos o el Diálogo de Sócrates, las cuales se trabajan en equipo y una persona del equipo lanza una pregunta a lo que el resto del grupo busca una respuesta (Knowles, Holton III y Swanson, 1998). Es obvio la diferencia que hay entre el proceso de enseñanza aprendizaje que se da entre los niños, donde asisten a un salón de clases, se sientan y escuchan las indicaciones de la maestra para seguirlas, es una educación pasiva; en cambio el aprendizaje de los adultos deberá de ser de forma activa, es decir donde haya una búsqueda de lo que se desea aprender, no algo que ha sido impuesto por alguien.

Hablar de aprendizaje de los adultos es hablar de andragogía, así lo menciona Knowles en su libro *Andragogía* (2001) aquí se menciona de las diferencias que hay entre la forma en que aprenden los niños y los adultos. Mientras que los niños siguen un modelo pedagógico, los adultos siguen un modelo andragógico. A continuación el análisis de ambas palabras:

- Pedagogía viene de la palabra griega *paid*, que significa “niño” y *agogus*, que significa “conductor o guía”, por lo tanto el significado de la palabra literalmente es el arte y la ciencia de conducir a los niños. Al respecto Knowles (2001) dice sobre el modelo pedagógico: “es una ideología basada en premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje que surgió entre los siglos VII y XII en las escuelas catedrales o monásticas europeas a partir de la experiencia de enseñar las destrezas básicas a los niños.” (p.66).
- Andragogía, “esta palabra proviene del término *andragogik* del griego *andr* que significa hombre”(Universidad del Caribe, 2003).

La conversión de un ser humano en adulto se da en la medida que se avanza de la niñez a la adolescencia, pasando por la juventud y que a su vez se logra tener un autoconcepto, o una autodirección como adultos, tener un empleo de tiempo completo, casarse y comenzar a formar una familia (Knowles, 2001).

El modelo andragógico se basa en seis premisas según Knowles (2001):

1. La necesidad de saber.- El adulto necesita saber la razón de por qué debe aprender algo antes de aprenderlo.
2. El autoconcepto de los alumnos.- Una vez que el adulto está consiente de tener un autoconcepto y se sentirse responsable de sus propias acciones, sienten una

necesidad psicológica de ser considerados y tratados como capaces de autodirigirse.

3. El papel de las experiencias de los alumnos.- La cantidad y calidad de las experiencias adquiridas por el adulto a lo largo de su vida influyen mucho en su forma de aprender. El énfasis en la educación para adultos está en las técnicas experimentales.
4. Disposición para aprender.- La disposición del adulto para aprender está presta a lo que necesite saber y sea capaz de hacer, con el propósito de enfrentar las situaciones del mundo que le rodea.
5. Orientación del aprendizaje.- La motivación del aprendizaje en el adulto se da en la medida que él siente la necesidad de aprender para tener un mejor desempeño y resolver los problemas de la vida.
6. Motivación.- El ser humano adulto tiene motivadores externos (materiales) como mejores empleos, ascensos, mejores salarios, etc.; pero lo que más lo lleva a aprender son las presiones internas (espirituales) como sentirse más satisfecho de su trabajo, la autoestima, la calidad de vida, etc.

Englobando el aprendizaje de los adultos en una institución educativa, se puede hacer referencia a las escuelas que aprenden. Senge (2006) así lo menciona en su libro Escuelas que Aprenden y que al texto dice:

La idea de una escuela que aprende ha venido cobrando más y más actualidad en el curso de los últimos años. Se ve claramente que las escuelas se pueden rehacer, revitalizar y renovarse en forma sostenida, no por decreto u órdenes ni por reglamentos, sino tomando una orientación de aprendizaje. Esto significa hacer que todos los que pertenecen al sistema expresen sus aspiraciones, tomen conciencia y

desarrollen juntos sus capacidades. En una escuela que aprende, individuos que tradicionalmente pueden haber desconfiado unos de otros –padres y maestros, educadores y hombres de negocios, administradores y miembros de sindicatos, personas de dentro y de fuera de las escuelas, estudiantes y adultos- reconocen su común interés en el futuro del sistema escolar y lo pueden aprender los unos de los otros.” (p. 17).

En este contexto, los maestros de una institución educativa pueden formar sus comunidades de práctica donde expondrán sus ideas, escuchando y respetando, para que así unan sus capacidades y esto les de como consecuencias aprendizajes positivos para el crecimiento de su institución, teniendo en mente poner en común el interés que los tiene reunidos, para el bien de la comunidad y el crecimiento de la institución donde laboran.

El poder exponer la problemática en una comunidad de práctica, implica habilidades para ser escuchado y comprendido y saber transmitir la idea precisa, que sea interpretada como se espera; todos estos factores están incluidos en las cinco disciplinas del aprendizaje de Peter Senge (2006), quién las aplica a las Escuelas que Aprenden, y éstas son: Dominio personal, Visión compartida, Modelos mentales, Aprendizaje en equipo, y, Pensar en sistemas.

Ahondando un poco más en estas cinco disciplinas que se aplican a cualquier organización que requiere aprender y que Peter Senge llama organizaciones inteligentes en su libro *La Quinta Disciplina* (1998) en el cual dice: “Las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices. ... porque aprender no solo forma parte de nuestra naturaleza sino que amamos aprender” (p. 12). Esta explicación lleva a los integrantes de una organización a aprender por naturaleza, sin embargo, en ocasiones hay



barreras intangibles que no permiten el aprendizaje, por el contrario lo limitan, y para que desaparezcan esas barreras están las cinco disciplinas que a continuación se describen:

- Dominio personal es la expresión que utiliza Senge (1998) para la disciplina del crecimiento y el aprendizaje personal. Trascienden tanto las competencias como las destrezas, aunque se basa en ellas; significa abordar la vida como una tarea creativa, lo cual implica: aprender a ver la realidad con mayor claridad, y la yuxtaposición entre la visión (lo que deseamos) y la clara visión de la realidad (dónde estamos realmente) genera lo que el mencionado autor denomina la "tensión creativa": una fuerza para unir ambos puntos causada por la tendencia natural de la tensión creativa a buscar resolución. La esencia del Dominio Personal consiste en aprender a generar y sostener (en suma: gestionar) la tensión creativa en nuestras vidas. De este modo, "aprendizaje" no significa adquirir más información, sino expandir la capacidad para producir los resultados que deseamos. Esto se llama aprendizaje generativo.
- Al adquirir la disciplina de dominio personal, viene la habilidad de crear modelos mentales los cuales, conducen de manera sistémica el pensar y actuar de los colaboradores de una organización. Los modelos mentales llevan al individuo a hacer un escrutinio interno sobre la forma en que percibe el mundo que le rodea, pues éstos determinan el modo de interpretar el mundo, pero sobre todo el modo de actuar en él; es aprender a ver internamente la forma en que ha ido formando su mundo y sacarlo a la luz para revisarlo minuciosamente y además tener la habilidad de reconocerlo

ante las demás personas. Cuando no se aprecian los modelos mentales, no se puede lograr un pensamiento sistémico.

- El pensamiento sistémico, es un marco conceptual que hace de los modelos mentales una disciplina para llevar a la práctica ideas de algún proceso o estrategia que todavía no existe y formar una visión más amplia para establecer patrones de cambio. Al desarrollar la conducta de trabajar por medio de modelos mentales, se aprenden nuevas aptitudes e innovaciones que se implementan poniendo en práctica dichas aptitudes. El pensamiento sistémico permite ver los detalles sin dejar de ver el todo, distinguir lo importante de lo irrelevante, las variables decisivas de las secundarias, lo que Senge (1998) llama “El arte de ver los árboles, sin dejar de ver el bosque” (p. 164). Esta es la quinta disciplina, llamada así porque envuelve a las otras cuatro disciplinas fusionándolas en un solo cuerpo.
- Cuando finalmente se ha construido un modelo mental en patrón de cambio, nace una visión compartida que da fuerza a una aspiración en común. Estas visiones generan vínculos de compromiso entre los trabajadores ya que se persigue el mismo objetivo. Senge (1998) dice: Una visión compartida es una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder” (p. 260). En las organizaciones donde cada quien apunta en dirección personal se pierde la meta de la visión y se genera un acatamiento a regañadientes, del que se derivan sentimientos de apatía e indiferencia. Si verdaderamente la organización modifica su realidad mediante sus políticas y acciones, la visión se transformará en fuerza viviente que moldeará el futuro de sus colaboradores. La fuerza que proporciona la visión compartida es vital para

cualquier organización que sea inteligente, pues la mencionada fuerza dará concentración y energía para el aprendizaje.

- El aprendizaje en equipo debe verse como un aprendizaje colectivo, donde exista la apertura participativa y la apertura reflexiva que promuevan el diálogo y la discusión, para fomentar el pensamiento sistémico que conlleve a una visión compartida con nuevas políticas de crecimiento y mejoras para la organización. Este tipo de aprendizaje no se lleva a cabo si previamente no se ha realizado una exhaustiva práctica; cuando se domina el aprendizaje en equipo, se da un gran paso en la construcción de una organización inteligente, una organización que aprende.

### **2.3 Cambio Educativo**

Michael G. Fullan (2004) hace referencia a la manera en que el cambio educativo recae en el maestro al mencionar lo siguiente: “El cambio educativo depende de lo que los maestros hacen y piensen; tan simple y tan complejo como eso.” (p. 107), y al respecto Andy Hargreaves (2003) dice: “los profesores son, mas que otras personas, la clave del cambio educativo” ( p. 38). Cuando se menciona lo dicho por Fullan y Hargreaves pareciera sencillo y simple, sin embargo detrás de estas palabras se esconde una gran problemática.

Haciendo una explicación un poco más extensa con respecto a la responsabilidad que conlleva el maestro en el cambio educativo, el grado con que se de éste último, está estrechamente ligado con la medida en que los maestros interactúen entre sí y con otras personas que les puedan proporcionar ayuda técnica. Dentro de la escuela, un indicador muy importante del éxito de la implementación de un cambio, son las relaciones que

sostienen los maestros en cuanto a la frecuencia con que se comunican, el apoyo mutuo, la ayuda, etc. (Fullan, 2004).

La carga que lleva el maestro en el cambio educativo suele traerle consecuencias de desprestigio cuando éste no funciona. Fullan (2004) hace referencia a un autor anónimo cuando dice: “Si funciona un programa nuevo, a los maestros se les da muy poco crédito; si fracasa, ellos son los principales culpables” (p. 107), bajo estas palabras es fácil darse cuenta que el cambio educativo no es nada fácil, indudablemente y el peso tan grande que lleva a costas el maestro en el cambio educativo.

Actualmente se está viviendo en la postmodernidad, época que conlleva una infinidad de cambios, sin embargo los procesos de enseñanza aprendizaje siguen estacionados en una educación tradicionalista, donde el alumno trabaja de forma pasiva y el maestro se ve amedrentado por una serie de cambios que tiene que asumir y que en muchas ocasiones acaban con el entusiasmo en su trabajo. Dentro de los cambios que el maestro tiene que asumir están la burocracia, una inspección opresora, propuestas de reformas, modelos mecanicistas, etc. Hargraves (2003) menciona que los profesores tienen un problema de confrontación entre dos fuerzas poderosas; por un lado está el mundo cada vez más postindustrial y postmoderno con cambios acelerados, tiempos intensos, pérdida de valores, complejidad tecnológica, inseguridad e incertidumbre, y por otro lado está el sistema escolar modernista, monolítico, buscando lograr fines profundamente anacrónicos con estructuras grises y rígidas. Desde el punto de vista educativo esta problemática da como resultado en el profesor lo siguiente:

1. Al sentir la presión de la postmodernidad, el profesor se debe hacer cargo de nuevos problemas y obligaciones, sin esperar que se disminuyan aspectos del rol antiguo, en otras palabras aumenta su carga de trabajo.

2. Al haber un aumento de innovaciones, los profesores y directores responsables de su implementación, se sienten con una sobrecarga.
3. Al derrumbarse las convicciones morales, las antiguas misiones y metas empiezan a derrumbarse, sin que se visualicen sustitutos a tales convicciones.
4. A medida que las convicciones científicas pierden credibilidad, los métodos y estrategias utilizados por los profesores, así como los conocimientos básicos que los justifican, están siendo sometidos constantemente a una crítica.

La situación actual de los maestros no es muy halagadora, pues está llena de sobrecargas de trabajo y de vicisitudes que en ocasiones les frenan sus ánimos de avanzar, Fullan (2004) dice que “la situación actual de los maestros significa tomar como punto de partida la rutina, la sobrecarga y los límites para la reforma, ya que ésta es la situación para la mayoría de los maestros” (p. 108).

El mundo postmoderno que se está viviendo ha hecho que el profesor no sea el encargado de transmitir exclusivamente el aspecto cognitivo al alumno, su rol en la educación ha aumentado a otras funciones. Aurelio Villa (1988) refiere a Gran, Fritzell y Lofquis, quienes concluyen que la función del maestro se puede clasificar en cinco grandes categorías:

1. Factor socio – emocional.- La función del maestro como promotor del desarrollo social y emocional del alumno.
2. Factor cognitivo.- La función del maestro como promotor del desarrollo de los conocimientos de los alumnos.
3. Factor metódico – material.- Funciones y aptitudes del maestro con respecto a materiales y métodos pedagógicos.

4. Factor de cooperación.- Trabajar con otros adultos de forma colegiada dentro y fuera de la escuela.
5. Factor de desarrollo.- Funciones con respecto al desarrollo del maestro mismo y al del centro educativo.

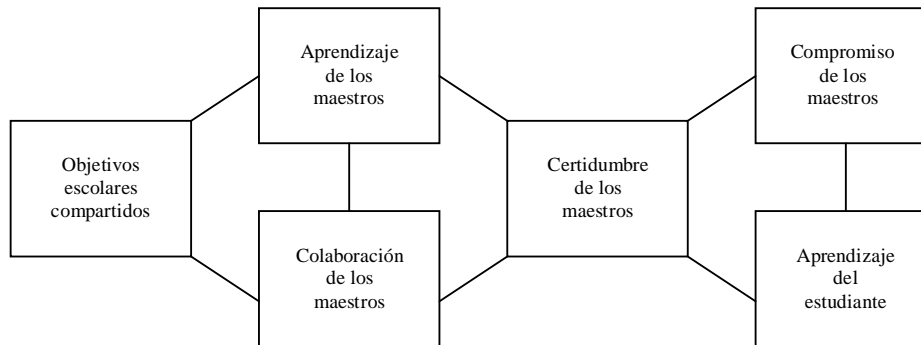
En las investigaciones que se han hecho sobre el contexto y la esencia del cambio educativo y buscando el perfeccionamiento escolar, han surgido algunas máximas a este respecto, las cuales provienen de una serie de autores, referidos por Hargreaves (2003): El cambio es un proceso y no un hecho, la práctica cambia antes que las creencias, es mejor pensar en grande, pero empezar a actuar en pequeño, la planificación evolutiva funciona mejor que la planificación lineal, los planes políticos de acción no pueden regir sobre lo que realmente importa, las estrategias de implementación que integran las estrategias de abajo a arriba con las de arriba a abajo son más eficaces que las de arriba a abajo o de abajo a arriba solas, el conflicto constituye un elemento necesario del cambio.

Para que el cambio educativo funcione para los maestros, éste debe ser significativo para ellos, es decir, debe haber cambios en sus convicciones, su forma de enseñar, los materiales que utilizan, etc.; y esto sólo se va a producir cuando se lleve a cabo un proceso de evolución personal (ver la sección 2.2 con respecto a las cinco disciplinas de una organización inteligente de P. Senge (1998)) dentro de un contexto social (Fullan, 2004).

Pero como bien es sabido, el ser humano muestra una resistencia al cambio muy fuerte. Boyett y Boyett (1999) haciendo referencia a O'Toole, quien dice que hay numerosos factores por los que las personas muestran resistencia al cambio, pero los gurús de la administración coinciden en seis: 1) *Percepción de consecuencias negativas.*- Manfred F. R. Kets de Vries, referido por Boyett y Boyett (1999) dice que “el cambio... desencadena multitud de temores: a lo desconocido, a la pérdida de libertad, a la pérdida de

status o de posición, a la pérdida de autoridad y responsabilidad; y a la pérdida de buenas condiciones de trabajo y económicas” (p.60). 2) *Miedo a tener que trabajar más.*- Las personas tienen la creencia que el cambio ocasionará un incremento en la carga laboral y por lo tanto las oportunidades de recompensas disminuirán. 3) *Necesidad de romper hábitos.*-Un cambio requiere que las personas alteren hábitos que han tenido por largos períodos de tiempo. Estos hábitos pueden compararse a algo tan duro como dejar de fumar, de tomar bebidas alcohólicas o disminuir la cantidad de comida que se ingiere. 4) *La falta de comunicación.*- Esta falta de comunicación es por parte de los directivos, quienes no dicen eficazmente el qué, el cómo, y sobre todo el por qué del cambio, y tampoco explica a detalle que se espera del desempeño de los empleados en el futuro. 5) *No considerar que los esfuerzos para el cambio tienen que ser globales e incluir todos los aspectos de la organización.*- Cuando se va a dar un cambio, los directivos limitan aspectos de la organización como los programas, la tecnología, las competencias, el conocimiento, las habilidades y la cultura de los empleados (creencias, principios, valores, normas y presunciones). Todos estos aspectos no están incluidos e integrados en el esfuerzo que requiere un cambio. 6) *La sublevación de los empleados.*- Hay personas que consideran que no tienen la capacidad para asumir el cambio.

También es cierto que la escuela lleva su parte en el funcionamiento del cambio educativo, pues es ésta la que debe ser considerada como el centro de cambio, pues para los maestros individualmente, significa una gran diferencia acumulativa su estructura como organización, sus valores y sus normas. En la figura 2, se puede ver lo que Rosenholtz, citado por Fullan (2004) llamó “aprendizaje enriquecido” (p. 120) y donde se muestra cuán exitoso puede ser el trabajo colaborativo en las escuelas.



*Figura 2. "Aprendizaje Enriquecido" según Rosenholtz*

Para Fullan (2004) darle significado al cambio educativo en el futuro está en la cultura de la escuela y en el concepto que se tenga del proceso de la enseñanza como una profesión. Entonces, no solo el maestro es responsable, sino la escuela también lleva su parte importante.

## **2.5 La Profesión del Maestro**

Los maestros como profesionales de la educación tienen la obligación de resolver las situaciones que se les presentan cotidianamente, y esto lo pueden hacer a través de sus comunidades de práctica. Donald Schön (1998) haciendo referencia a las profesiones menciona que actualmente "los profesionales están llamados a realizar tareas para las que no han sido educados" (p. 25); aplicando estas palabras a los profesores, muchas de las tareas que ellos llevan a cabo, las aprendieron en la práctica, cuestionando, indagando, reuniéndose en sus tiempos libre; no en la escuela donde se prepararon para ser maestros.



Biddle, Good & Goodson (2000) tienen su muy particular forma de expresarse del trabajo que hace el profesor ya que ellos dicen que el profesor es quien hace la mayor parte del auténtico trabajo escolar, es quien tiene la primordial responsabilidad de enseñar al alumno, sin olvidar las responsabilidades de lograr una serie de objetivos curriculares y extracurriculares, mantener una disciplina, proteger el ambiente escolar, tener reuniones con los padres de familia, atender a la comunidad, etc. Así pues, el maestro lleva una carga de trabajo que la gran mayoría de ellos asume con entereza.

En un análisis sobre el trabajo de los profesores, de Connell, citado por Hargreaves (2003) menciona que la enseñanza es un oficio, no tan penoso como otros trabajos manuales de nivel inferior, pero si lo define como un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de diferentes formas. De la misma forma, la escuela esta estructurada por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más sencillo o más complicado, que sea fructífero o insustancial, ventajoso o desalentador. Al respecto Fullan (2004) menciona que la profesión de docente se encuentra en una encrucijada, ya que se encuentran dos imágenes contradictorias dominantes, Cuban citado por Fullan (2004) las llama actor técnico contra actor moral. El actor técnico define al maestro como quien da el conocimiento y sigue y aplica normas; mientras que el actor moral lo ve como un artífice y artesano, la enseñanza es la materia prima que transforma a los estudiantes; estos dos, son tipos ideales, y es muy probable que se requiera la combinación de ambos.

Haciendo un comparativo que tal vez a algunas personas les resulte demasiado fuerte, Hargreaves (2003) dice que a los profesores se les trata muy parecido a los alcohólicos que están en plan de desintoxicación, se tienen que someter a métodos de instrucción que avanzan paso a paso o bien a acatar pruebas y currículo impuesto para llegar a ser eficaces.

Aunque suene muy fuerte no es una idea descabellada, ni mucho menos, pues en la práctica los profesores están sujetos a darle seguimiento a los cambios que vienen de niveles superiores (administrativos), donde se encuentran personas que no toman en cuenta la opinión del maestro, solo dan la orden que se lleve a cabo, sin importarles lo que el profesor tiene que acomodar, mover o quitar para cumplir sus mandatos.

Fullan (2004) haciendo referencia a Fullan y Connelly, menciona que la tarea de enseñar es una ciencia y un arte que los maestros estudian en las escuelas para maestros y que durante la práctica reflexionan y refinan.

En la actualidad a los maestros se les están requiriendo ciertas características que cada vez son más generalizadas y reclamadas a los profesionales de la educación, estas características las menciona Evaristo Martín Fernández (2001) y de las cuales se extrajeron las más relevantes.

1. Liderazgo.- Es la capacidad para desarrollar una visión global de la institución y además unir voluntades en torno a un proyecto común.
2. Trabajo en equipo.- Es la capacidad para construir y mejorar el trabajo en una institución, así como para dirigir o moderar equipos de trabajo.
3. Gestión del cambio.-Es tener el nivel adecuado de habilidades como adaptación al cambio, orientación al cambio y multifuncionalidad; y conocimientos necesarios que proveen capacitación; todo para participar en la gestión del cambio
4. Ética.- Son las habilidades (valores y virtudes) y conocimientos que se utilizan para prevenir y resolver situaciones conflictivas de interrelación, tanto con las personas como con el medio ambiente.

5. Identificación de problemas.- Tener la capacidad para identificar, analizar y relacionar la problemática compleja, así como contar con las herramientas adecuadas para la resolución de la misma.
6. Creatividad.- Tener el dominio de las técnicas de creatividad aplicadas a la innovación.
7. Gestión de Proyectos.- Poder coordinar y gestionar diferentes proyectos por medio del nivel adecuado de conocimientos y habilidades (trabajo en equipo, planificar, organizar, comunicar, etc.).
8. Autoaprendizaje y desarrollo personal.- Tener las habilidades (autocrítica, buscador de información, etc.) y el conocimiento para mejorar la eficacia personal, gestionar el desarrollo profesional propio y asesorar a otros.
9. Calidad.- Tener las habilidades (capacidad de relacionarse: visión global, estar constantemente mejorando, es decir, que se haga un hábito) y conocimientos para impulsar y liderar proyectos de calidad, así como para la aplicación de las herramientas de calidad.
10. Comunicación.- Tener el nivel de habilidades y conocimientos que le permitan diseñar políticas de comunicación para la participación y el consenso, así como hacer presentaciones en público y dirigir reuniones de grupo.

Una de las mayores quejas de los profesores en su labor diaria es la falta de tiempo; le falta tiempo para preparar su clase, para exponerla, para reunirse en colegiado con sus compañeros (comunidades de práctica informales), para completar el orden del día en sus comunidades de práctica formales (Consejo Técnico), etc., se puede decir que en cada una de las actividades que conforman el trabajo del profesor, le falta tiempo.

Hargreaves (2003) menciona que “Una de las características más básicas y constitutivas del trabajo de los profesores es el tiempo” (p. 44), y es precisamente la falta de este factor el que constituye una de las quejas más perennes por parte de los docentes de la enseñanza. Es por falta de tiempo que a los maestros se les dificulta planear las cosas de forma más rigurosa, comprometerse con el esfuerzo de innovar, reunirse con sus compañeros o detenerse a reflexionar sobre sus objetivos y progresos.

La profesión del docente como muchas otras, está regido por un horario de trabajo, sin embargo a diferencia de algunas otras, en la docencia se requiere invertir tiempo fuera de la institución para llevar a cabo actividades relacionadas con la docencia, utilizando espacios y tiempos que se considera son para el descanso del maestro. Para algunos maestros el hecho de tener que dedicar tiempo a actividades relacionadas con la escuela, les implica un sacrificio y esto les resulta en insatisfacción y estrés, en lugar de proporcionarles paz y comodidad.

Eustolia Durán (2001) en su investigación sobre el tiempo habla sobre lo que significa invertir tiempo en el trabajo colaborativo para el maestro: para el profesor es difícil salir de su entorno para convivir y socializar sus experiencias, ideas e inquietudes; le da temor poner en tela de juicio un pensamiento y perder el prestigio que le da el ser autoridad dentro de su salón de clase. Si se requiere hacer un trabajo colegiado para la institución, exigen se les de tiempo de la institución, es decir de su horario con los alumnos, rescatar tiempo e invertirlo en el trabajo colegiado. Cuando se tiene reunión de Consejo Técnico, que es más bien de tipo administrativo, no es raro que al abordar ciertas problemáticas académicas, se escuche la siguiente expresión... “Ya córtale, córtale, porque se nos acaba el tiempo”.

La Tesis de Intensificación (Hargreaves, 2003) menciona que en la enseñanza, el tiempo está siendo cada vez más reducido y la organización del tiempo ha cambiado con el paso de los años.

## Capítulo 3

### Metodología

#### 3.1 Enfoque metodológico

Este trabajo se basa en la investigación a través de entrevistas, observación, indagación con los maestros acerca de sus comunidades de práctica a fin de conocer a fondo y de viva voz qué pasa y de qué forma ellos consideran que se les puede apoyar, ya que como se mencionó anteriormente, es en el maestro en quien más recae la responsabilidad de un cambio educativo; y si se está buscando éste, es pues necesario ir al fondo del problema para que los cambios planteados sean llevados con éxito a buen fin.

Para realizar la presente investigación, se utilizó una metodología que en el presente capítulo se describe, pero antes de entrar en la mencionada descripción, se hará una breve introducción acerca de que es la metodología.

La palabra metodología viene del vocablo método, que se deriva de los vocablos griegos *metá* y *odos* y se refiere al camino que se sigue para alcanzar un objetivo, y del sustantivo griego *logos*, que significa explicación, juicio, tratado, estudio; entonces, al unir el vocablo método y el sustantivo logos (que pasa a *logía* como una seudodesinencia) se llega a la palabra metodología, que significa el estudio de los métodos, la cual se refiere a la forma en que se organiza el proceso de una investigación, cómo controlar sus resultados y la forma de presentar las posibles soluciones de un problema que trae consigo la toma de decisiones (Zorrilla, Torres, Cervo, Bervian, 1997).

En este capítulo se hablará sobre el planteamiento conjunto de las directrices a seguir en el desarrollo del presente proyecto, las cuales a continuación se describen.

### 3.1.1 Metodología Cualitativa

En primer término se habla de utilizar una metodología cualitativa, mencionada por Taylor y Bogdan (1987) como una investigación que produce datos descriptivos, es decir utilizar las palabras tanto orales como escritas de las personas, así como observar sus acciones.

Para entender un poco más este enfoque, se hace referencia a lo mencionado por Gloria Pérez Serrano (2004) cuando menciona que el modelo o enfoque cualitativo, también llamado naturalista, tiene las siguientes características: la teoría constituye una reflexión en y desde la acción, intenta comprender la realidad, describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, profundiza en los diferentes motivos de los hechos, el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

Watson-Gegeo, citado por Pérez (2004), menciona “que la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables” (p. 46), además incluye lo que los participantes expresan verbalmente, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, de la misma manera en que ellos mismos los expresan.

El análisis cualitativo está básicamente aterrizado sobre la comprensión de los procesos que acontecen en la sociedad, incluyendo sus creencias, valores y reflexiones; dicho en otras palabras, se basa en la interacción que tienen los seres humanos unos con otros, con todos sus problemas y vicisitudes, está basado en los sucesos de la realidad de la vida.

La investigación cualitativa está definida por los siguientes puntos más significativos; así lo mencionan Taylor y Bogdam, citados por Pérez (2004): 1) La investigación cualitativa es inductiva. 2) En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a

las personas desde una perspectiva holística. 3) Un investigador cualitativo es sensible a los efectos que causa en las personas que son objeto de su estudio. 4) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas que son objeto de su estudio (empatía). 5) El investigador cualitativo suspende o aparta lo que él cree, sus perspectivas y predisposiciones; es como si las cosas le estuvieran ocurriendo por primera vez. 6) Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, trata de comprender de forma detallada las perspectivas de otras personas. 7) Los métodos cualitativos son humanistas, influyen sobre el modo en que se perciben las personas; así se llegan a conocer en lo personal y en lo emocional. 8) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación; hay un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. 9) Para el investigador cualitativo, todas las personas y escenarios son dignos de estudio, nada es demasiado frívolo o trivial para dejar de ser estudiado. 10) La investigación cualitativa es un arte; los métodos aquí utilizados no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques. El investigador es un artífice, es alentado a crear su propio método. Los métodos sirven al investigador, nunca el investigador es esclavo de un procedimiento.

Los factores que deben tenerse en cuenta en la investigación cualitativa, según Montero, citado por Pérez (2004), son: 1) El tipo de preguntas que se plantean en la investigación. 2) El uso del contexto natural. 3) La observación participante. 4) Las comparaciones y contrastes que se efectúan. 5) Se integran en la investigación cualitativa los conceptos “etic” (perspectiva externa) y “emic” (perspectiva interna). 6) El concepto de cultura.



## 3.2 Método de recolección de datos

Después de haber hecho el planteamiento del problema y haber seleccionado el enfoque que se le dio a la investigación de acuerdo al problema de estudio, se pasa a la siguiente etapa. Recolectar datos, según Hernández, Fernández y Baptista (1998); implica tres actividades vinculadas estrechamente entre sí: 1) Seleccionar instrumentos de medición que sean validos y confiables. En este caso se utilizaron guías de entrevistas, se recolectaron documentos y se hicieron observaciones. 2) Aplicar esos instrumentos de medición (medir variables). 3) Preparar las mediciones obtenidas (codificación de datos). Implica selección de técnicas y diseño de los instrumentos para la recolección de datos relevantes a la investigación.

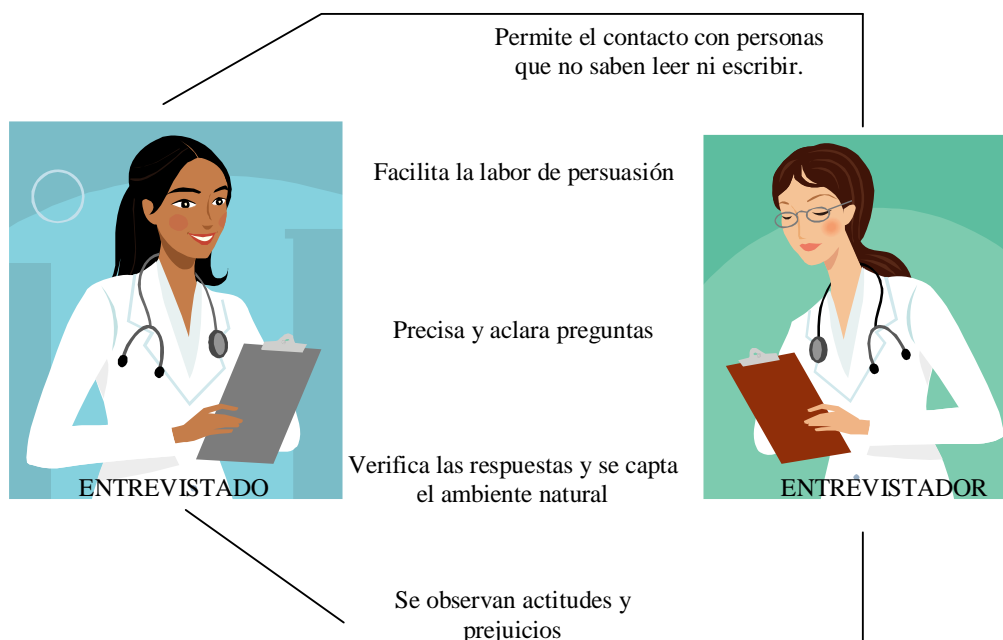
### 3.2.1 Técnicas de Recolección de Información

#### La Entrevista

Como ya se mencionó anteriormente, una de las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos fue la entrevista. Respecto a esta técnica Zorrilla (1997) mencionan que utilizándola, se da una interrelación entre el investigador y el entrevistado; su propósito es conferenciar, formalmente, sobre un tema establecido previamente y, a la vez, reunir datos; se requiere de un contexto metodológico para poder hacer comparaciones entre hechos, actitudes y opiniones; y que está compuesta de tres pasos muy importantes: el *rapport*, donde se crea un ambiente de confianza entre el entrevistado y el entrevistados; la *cima*, que es el momento que se considera se llegó al límite previo de la terminación de la entrevista, y; el *cierre* o terminación. Además menciona que hay criterios para clasificar las entrevistas y son: formal, informal y de tensión; y estructurada, dirigida y libre. En este caso las que conciernen a la situación son la formal, que sirve para dirigir la atención del

entrevistador a partir de un tema central; y la estructurada, que es un interrogatorio en el que las preguntas se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos.

Guillermo Gómez Ceja, citado por Zorrilla (1997) esquematiza las ventajas de la entrevista en la figura 3.



*Figura 3. Ventajas de la entrevista según Guillermo Gómez Ceja referido por Zorrilla (1997)*

Así pues en este contexto se llevaron a cabo entrevistas con cada uno de los maestros frente a grupo así como los directivos de la escuela en estudio, refiriéndose a directora y subdirectora; además de llevar a cabo observaciones de sus comunidades de práctica tanto formales como informales, en la medida que se permitió.

Enfocándose en las guías de entrevistas que se realizaron, éstas se hicieron con preguntas idénticas (Anexo 1) para todos los maestros frente a grupo y de igual manera para los directivos (Anexo 2); las entrevistas realizadas están en la clasificación de formal y estructurada (Taylor y Bogdan, 1987) ya que con ellas se asegura que los resultados sean comparables.

Ya teniendo las entrevistas se procedió a la recolección de documentos como minutas, informes, oficios, archivos, etc., para posteriormente analizar los datos a través de la triangulación (Taylor y Bogdan, 1987) para confrontar y someter a control recíproco relatos de las distintas personas involucradas en proporcionar información.

### **La Observación**

La observación es una técnica para obtener información que requiere de los sentidos; a través de ella el investigador puede discernir, inferir, establecer hipótesis y buscar pruebas. Para realizarla adecuadamente se deberán hacer las siguientes preguntas: “¿qué deberá observarse?, ¿cómo deberán resumirse esas observaciones?, ¿qué procedimientos se utilizarán para lograr la exactitud en la observación?, y ¿qué relación deberá existir entre el observador y lo observado?” (Zorrilla, 1997, p. 113).

Los mismos autores mencionan dos clases de observación: una estructurada o controlada y la otra no estructurada o no controlada. La primera se refiere a establecer con antelación los aspectos que se han de observar y se recurre al apoyo de diversos instrumentos como la fotografía, las entrevistas, las películas, los cuestionarios, las escalas sociométricas, los planos, las cédulas, etc., las cuales permiten describir el comportamiento de los individuos, grupos o instituciones observadas. La segunda se refiere a tomar nota, en lo personal, de todo aquello que sea significativo, para luego clasificar y utilizar los datos que necesitan los objetivos de la investigación.

Este caso aplicó ambas clases, ya que se tomaron fotografías de las comunidades de práctica de los profesores tanto en lo formal como en lo informal (anexo 3); así como se hicieron observaciones en lo personal (anexo 4).

En la figura 4 puede observarse las técnicas auxiliares y cualidades que requiere un observador, de acuerdo con Zorrilla (1997, p. 115).

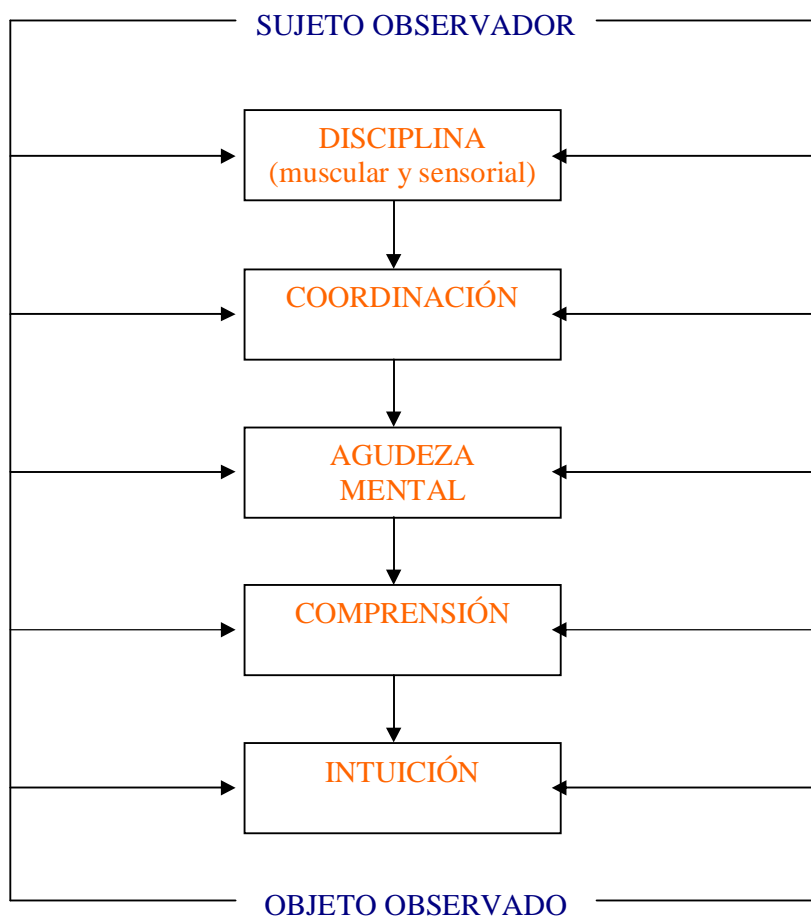


Figura 4. Técnicas y cualidades que requiere el observador de acuerdo con Zorrilla (1997)

También se incluyen las observaciones a las comunidades de práctica de los profesores donde se tomaron notas de campo completas, precisas y detalladas antes,

durante y después de cada reunión; estas notas proporcionan datos que son la materia prima de quien observa (Taylor y Bogdan, 1987).

### **3.3 Definir el Universo (selección del corpus)**

En esta sección se define el universo o población a investigar, del cual se rescata una muestra, técnica a la que se le llama muestreo, Zorrilla (1997). Así pues, la muestra viene siendo como un subconjunto o subgrupo de la población o universo.

#### **3.3.1 El Universo o Población**

Hernández (1998) menciona que para seleccionar la muestra, primero deben delimitarse las características de la población, con el propósito de definir cuáles serán los parámetros muestrales; así pues, las poblaciones deben estar colocadas claramente en torno a sus características de contenido, lugar y tiempo. En este contexto, la población que atañe a la presente investigación comprende todos aquellos maestros frente a grupo y directivos de la escuela primaria en estudio, en el ciclo escolar 2007-2008.

Una vez que se definió la población, se pasa a seleccionar la muestra.

#### **3.3.2 La Muestra**

Existen diversos tipos de muestras, las cuales solo se mencionaran, y únicamente se ahondará en la que atañe a la presente investigación. Los tipos de muestras, según Zorrilla (1997), se dividen en dos grandes ramas: muestreo probabilística y muestreo no probabilística, el primero a su vez se divide en: aleatorio, sistemático, estratificado proporcional, estratificado no proporcional y conglomerado; mientras que el segundo se divide en causal, intencional y cuotas. En las muestras probabilísticas, “todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos” (Hernández,

1998, p. 207). El procedimiento que se sigue en la muestra probabilística sistemática, de acuerdo con Zorrilla (1997) es:

1. Lista completa del universo.
2. Selección del primer individuo a través de una tabla de números aleatorios.
3. Selección de cada  $i$ -ésimo individuo a partir del primer seleccionado.

En este contexto, el tipo de muestra en la que se clasifica esta investigación es probabilística subdividido en sistemático, ya que todo el universo corresponde a la muestra, y la recolección de datos se fue haciendo empezando con  $X$  maestra, y así sucesivamente hasta terminar.

### **3.3.3 El Tamaño de la Muestra**

La muestra de la presente investigación se integró en base a la función que realizan las personas que trabajan en la escuela en estudio, ya que está enfocada a revisar el comportamiento de las comunidades de práctica de la mencionada institución, sin embargo, como se mencionó en un capítulo anterior, las comunidades de práctica están por todas partes, así que en este caso las comunidades de práctica a la que se está refiriendo, son las formadas por los docentes, quienes son los mayormente responsables del cambio educativo.

En este contexto, el número de docentes frente a grupo son 12 profesores, los cuales están divididos en 11 profesoras y 1 profesor; se incluye también a una directora técnica y una subdirectora. En la tabla 1 se puede ver la distribución de alumnos que tiene cada maestro.

Así pues, el número total de entrevistados fueron 12, ya que dos de las maestras fueron recientemente cambiadas de otra institución a esta y por lo tanto desconocen el comportamiento de los profesores y directivos, están en el proceso de integración.

Tabla 1

*Distribución de Alumnos por Grupo*

<b>GRADO</b>	<b>GRUPO</b>	<b>No. DE ALUMNOS</b>
Primero	A	34
Primero	B	34
Segundo	A	37
Segundo	B	38
Tercero	A	38
Tercero	B	38
Cuarto	A	36
Cuarto	B	37
Quinto	A	38
Quinto	B	34
Sexto	A	34
Sexto	B	33



## **Capítulo 4**

### **Análisis e Interpretación de Resultados**

En este capítulo se describen los resultados encontrados entre los profesores de la escuela en estudio, al aplicárseles guías de entrevistas (anexo 1), y hacer observaciones de sus comunidades de práctica, tanto formales como informales, a fin de conocer si la institución educativa tiene la estructura que propicie la cultura de compartir a través de comunidades de práctica, las experiencias entre profesores, con el propósito de que éstos tengan herramientas extras para solucionar los problemas cotidianos que se les presentan con respecto a su desempeño laboral; además de verificar si las comunidades de práctica están cumpliendo su objetivo y les ayudan al maestro a asimilar un cambio educativo en México.

Con el propósito de continuar con la secuencia expuesta en el capítulo correspondiente a la Fundamentación Teórica, la estructura que se presenta de los resultados obtenidos se expone en el mismo orden en que se presentaron los temas en el referido capítulo; un ejemplo de ello es el primer tema expuesto en Fundamentación Teórica, el cual es Comunidades de Práctica, así pues en este capítulo se expone el análisis y resultados obtenidos con respecto a este tema; el segundo tema presentado en el capítulo 2 es Aprendizaje y el correspondiente en este capítulo es Aprendizaje; el tercer tema es Cambio Educativo y el cuarto es la Profesión del Maestro.

#### **4.1 Comunidades de Práctica**

Durante el desarrollo del trabajo de campo realizado con los docentes de la institución en estudio, se localizaron formaciones de Comunidades de Práctica (CoP) tanto formales como informales, las cuales son plenamente identificadas por sus integrantes; las

primeras son las que ellos nombran Consejo Técnico, la cual tienen el último viernes de cada mes; en tanto que las informales las tienen en los momentos que se presenta la oportunidad, como puede ser la hora de entrada o salida, la media hora de recreo, en educación física o inglés; también se reúnen fuera de horario escolar.

La gran mayoría de los profesores, manifestaron estar conscientes de tener los dos tipos de comunidades de práctica en su institución, al cuestionárseles acerca de ello, algunos de los maestros manifestaron abiertamente tener los dos tipos; palabras de uno de ellos son las siguientes: “Sí, sí hay... Tenemos de los dos, informales y formales”; en tanto que otros se inclinaron más por lo de tipo informal. Una de las maestras habla al respecto:

Sí, sí las hay.... Más bien son informales, porque cada uno cuando tenemos una duda buscamos con la persona que más creemos que hay confianza y nos acercamos y le planteamos y buscamos, ya si entre nosotros no podemos encontrar una solución, pues nos acercamos a la dirección.

En la tabla 2 se puede localizar lo que piensa cada profesor con respecto a si hay espacios para compartir sus experiencias y de que tipo ellos las identifican. Cabe mencionar que los profesores que responden un *No* en los diferentes rubros mencionados en la tabla, en sus respuestas posteriores aceptan tanto la existencia de los espacios como los diferentes tipos que existen de los mismos.

Una vez que se identificaron los dos tipos de espacios que tienen los maestros para compartir sus experiencias, es posible proyectar lo mencionado por Wenger (2001) sobre el significado de una Comunidad de Práctica quien dice que es una asociación de personas con un interés común que se reúnen para hacer algo que le dé un significado a lo que están haciendo; así se distingue en las palabras de una de las profesoras cuando dice:

Tabla 2

*Identificación de Espacios para Compartir Experiencias por Parte de los Profesores*

CoP \ Grado	Grado										
	1A	1B	2	3A	3B	4A	5A	5B	6A	6B	
Existen	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
Formales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	
Informales	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	

“Es aquel que nos permite de alguna manera, en conjunto, resolver alguna problemática específica que se presenta en la escuela.”

Para Wenger (2001) el propósito de una Comunidad de Práctica es el aprendizaje; al cuestionárseles a los profesores sobre si identificaban algún aprendizaje en sus reuniones y de que tipo eran éstos, todos coincidieron en que si los tenían, palabras de una de las maestras son las siguientes:

¡Ay! un chorro, muchísimos, es que cuando llegué yo aquí con escasos dos años de servicio, llegué aquí, desde el trato con los papás, con los niños, con las mismas compañeras. Estar abierta a sugerencias, a la crítica constructiva, aceptar mis errores, que me digan: “es que maestra en esta parte le está fallando, o estoy viendo que te estás metiendo en problemas de a gratis, te conviene mejor hacer esto”, he aprendido de todo, de todo y muchísimo en todos los sentidos, tanto personal como profesional con los niños.

En el trabajo de campo también se localizaron las llamada micropolíticas que tanto afectan el aprendizaje en una comunidad de práctica, pues son éstas quienes marcan diferencias entre los individuos que pertenecen a la comunidad, dando resultados no muy

satisfactorios para la institución educativa (Blase citado por Hargreaves, 2003), al respecto menciona una maestra que tiene escasamente un año laborando en la institución en estudio:

... en ocasiones se da la situación que si hablo voy a sentirme atacada por algún maestro, entonces a veces sí siento temor. Se percibe que cómo que no se toma en cuenta, te escuchan pero no te toman en cuenta, así que ya no dan ganas de decirlo y siempre hay otra persona que lo dice y pues ya no te quedan ganas de participar de dar una opinión o una sugerencia.

Este sentimiento de no participación bloquea el aprendizaje de la comunidad y lleva a lo que Achinstein (2002) dice: que la forma en que los maestros dan respuesta a sus conflictos lleva a la comunidad a marcar límites que no le permiten llegar al aprendizaje.

Otro fenómeno que se identificó entre el grupo de maestros entrevistados es la balcanización, la cual está muy unida a las micropolíticas, pues su origen es político (Hargreaves, 2003). Se detectaron tres grupos: 1. El que no está de acuerdo con el actuar de la directora, 2. El grupo que la apoya incondicionalmente y, 3. A quienes les es indiferente lo que la maestra realice; y aunque no lo manifiestan abiertamente, hay comportamientos y ciertas palabras que así lo demuestran, a continuación se transcriben las palabras de alguno de los maestros de cada uno de los grupos en el mismo orden que se mencionaron cuando se les cuestionó si la directora propiciaba las reuniones informales entre los maestros:

1. Mucho, eso si mucho, las limita muchísimo, yo creo que es una persona grande, verdad? Ella también trabajó en colegios particulares, y allí en colegios particulares, si tú te fijas, una maestra está hablando mal de la directora, y esa idea es la que ella tiene; si ve a unos maestros platicando, cree que están hablando mal de ella. Desde

que llegó aquí, hemos platicado con ella, inclusive un día un grupo de maestras estaban planeando un festival, es más ella llegó y les dijo, ¿qué están haciendo? Aquí maestra estamos... y se le aclara y no. Es una persona que le ha sido muy difícil la vida, está llena de resentimientos.

2. ...los favorece siendo tolerante a veces con los tiempos, nos da por ejemplo a la hora de la entrada a lo mejor la pobre guardia está aquí 5 o 6 minutos con toda la escuela sola, mientras nosotros estamos allá adentro: oye que esto, que aquello, oye que me pasó esto; o sea a la hora del recreo sucede lo mismo, se ha vuelto muy tolerante, este, que no es su característica, a ella le gusta ser muy fija en horarios, pero yo creo que nos ha dado chanza, a veces nos hemos pasado hasta 10 minutos del recreo, verdad y bueno a veces compartiendo experiencias o diciendo cosas, tampoco nos llama la atención si estamos dos personas platicando cuando deberíamos estar dentro del salón, siempre y cuando no excedamos, yo creo que todo eso se ve, que no excedamos las personas.

3. No interviene, ni sí, ni no.

La balcanización afecta de manera sustancial el buen desempeño del grupo, ya que la formación de subgrupos lleva al enfrentamiento y por lo tanto bloquea el aprendizaje (Hargreaves, 2003).

Según Wenger (2001), las comunidades de práctica son voluntarias, característica que las lleva a ser exitosas, así pues, se localizó que en la escuela en estudio las comunidades de práctica formales, es decir, el Consejo Técnico, tiene un sesgo de no ser voluntario, pues algunos de los maestros las perciben como obligatorias, impuestas por autoridades superiores; mientras que otros no es así. En la figura 5 es posible visualizar el porcentaje de profesores que asisten de forma voluntaria y quienes no. Para complementar

esta información, he aquí las palabras de una profesora: “... se da porque tenemos que hacerlo, y como cuando se dan ese tipo de reuniones, tiene que cumplirse con el horario y cosas así...”; mientras que otra dice: “Me gusta asistir para compartir experiencias y darle solución a los problemas que estamos viendo reiteradamente en los grupos, de qué manera le están haciendo unos compañeros”



*Figura 5.* ¿Cómo perciben los profesores las comunidades de práctica formales?

A diferencia de las comunidades de práctica formales, las comunidades de práctica informales si son percibidas de forma voluntaria, es decir, sí cumple la característica mencionada por Wenger (2001) así lo muestra la figura 6. Palabras de una maestra con respecto a este rubro son:

Yo digo que es parte de la iniciativa de los profesores porque por ejemplo el estar planeando los maestros que llevan el mismo grado no es obligado por el director, esa libertad nos da, de que podemos planear individualmente o en grupos. De que podemos hacer viajes de estudio, los niños han ido que a Paquimé, que a un museo, que a visitar monumentos, algo. Al contrario ella nos da la libertad.



*Figura 6.* ¿Cómo perciben los profesores las comunidades de práctica informales?

---

## 4.2 Aprendizaje

Ya se mencionaba con anterioridad en el capítulo 2, en la sección 2.2 Aprendizaje, que las comunidades de práctica dan como resultado eso, aprendizaje. Escudriñando las comunidades de práctica de la escuela en estudio, se les cuestionó a los maestros qué aprendizajes habían adquirido con y entre compañeros, a lo que ellos mencionaron los siguientes:

- Cómo tratar a los padres de familia en general.
- Cómo tratar a los padres de familia con antecedentes.
- Conocer los antecedentes de los grupos.
- Conocer los antecedentes de los alumnos.
- Aprendizajes de tipo informativo referente a las personas.
- Estar abiertos a sugerencias.
- Estar abiertos a la crítica constructiva.
- Aceptar los errores propios.

- Cómo tratar a los niños.
- Cómo tratar a las mismas compañeras.
- De las experiencias de otros profesores.
- A ser medio falsa con los padres de familia.
- A trabajar en equipo.

Cabe mencionar que en la mayoría de estos aprendizajes coincidieron casi todos los profesores, solo hubo algunos que fueron exclusivos de una sola persona como es el penúltimo de ellos. En la tabla 3 se distinguen cuantos profesores ven el aprendizaje de forma personal y profesional, y cuantos solo lo ven de forma profesional.



Tabla 3

*Cómo Visualizan los Profesores el Aprendizaje Adquirido en sus Comunidades.*

VISUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE	
Personal	Profesional
3	10

### 4.3 Cambio Educativo

El profesor es uno de los individuos en el contexto escolar que carga en sus hombros, más responsabilidad en el cambio educativo, Hargreaves (2003) habla sobre una serie de factores que influyen en el maestro para que éste le sea más difícil, algunos de ellos son la postmodernidad que conlleva un aumento en el trabajo, una sobrecarga de trabajo en las innovaciones que las autoridades superiores requieren implementar, los métodos y estrategias utilizados por los maestros están siendo constantemente criticados, entre otros, de ellos se habla más a detalle en el capítulo 2, sección 2.3.; así pues, muchas de las decisiones que se toman en el consejo técnico de la escuela Leandro Valle, no pueden llevarse a la práctica por esta serie de factores antes mencionados, palabras textuales de uno de los maestros son:

A veces nos limitan muchas cosas que vienen de afuera, muchas cosas como ordenes del supervisor, las decisiones que vienen de afuera tanto del jefe de sector o de supervisores o del ATP de afuera, vienen a hacer trabajos aquí que no están programados, haga de cuenta que nosotros hacemos nuestro programa o nuestra calendarización de actividades y de repente vienen y si nos ponen “tienes que hacer esto” o “esto otro” y eso es lo que enoja a los maestros, la burocracia, eso es lo que incomoda mucho a los maestros, que por ejemplo le digo, usted viene como

a las 10 u 11 y verá que entra gente, y entra, y hace su trabajo y se va a gusto, y luego a veces se usa al maestro y ya, y eso es lo que le digo, como el maestro ya tiene su calendarización y sus actividades y todo, y que estamos allá por el mes de marzo, abril, mayo o junio, que se está acumulando el trabajo, entonces dice el maestro, “oye porque no alcancé” y luego le dicen: “tú te acuerdas que tú en ese tiempo me trajiste haciendo esto y esto y no me dejaste continuar” y eso es lo que yo digo, yo me enojo, esto porque a veces me sacan del salón, “oye ve a arreglarme ese aire, oye no prendió la computadora” y dices y mi trabajo qué?, a qué hora lo voy a hacer?, y a veces yo les digo, muchas veces lo ven a uno como el apoyo pero para hacer el trabajo de ellos, no el mío, y no se comparte.

Otra maestra dice: “lo que limita es que yo pienso que es la carga de trabajo, porque como si tenemos mucho trabajo y muchas cosas en que pensar...”, una más dice: “...las actitudes de los maestros, no todos están de acuerdo, no todos están conformes, o en algún momento como que existen celos profesionales...”

Así pues, es posible identificar las siguientes barreras que los mismos profesores de la escuela en estudio identificaron como tales:

- Burocracia por parte de autoridades superiores.
- Carga de trabajo.
- Actitud de los mismos maestros.
- Desorganización, mala planeación y desorden.
- La intervención de los padres de familia.
- Falta de disponibilidad por parte del maestro.
- No hay apoyo de las autoridades.

Pero no solo el maestro es responsable en el cambio educativo, también lo es la escuela, en la figura 2 de la presente tesis, el lector podrá ver la importancia que conllevan los objetivos escolares compartidos, y los beneficios que de ella se obtienen cuando los maestros aprenden, colaboran y se comprometen juntos, como un equipo que aprende, son llevados en automático al objetivo de una escuela: el aprendizaje de los alumnos. En este contexto, se les cuestionó a los profesores de la escuela Leandro Valle que tan cordiales eran las relaciones entre ellos, en sus reuniones, y que tanta disponibilidad había. En las figuras 7 y 8 se encuentran los resultados obtenidos.

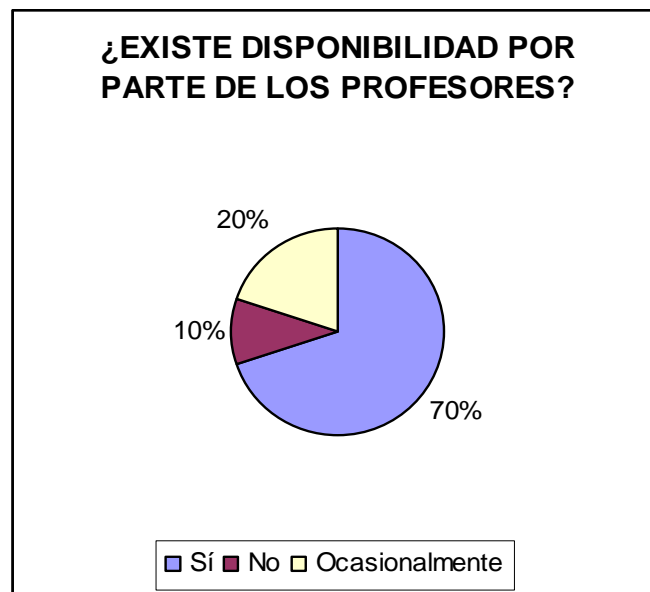


Figura 7. ¿Existe disponibilidad por parte de los profesores?

---



Figura 8. ¿Existe cordialidad entre los profesores?

Como una pequeña muestra de los comentarios realizados por los maestros en el rubro de cordialidad y disponibilidad, en seguida palabras textuales de una maestra:

Un porcentaje, yo diría que en un 75% son cordiales, a veces 80, pero así con tintes de.... bueno este año no, ya tengo varios años aquí en la escuela y sí, como ha sido cambiante el personal, la gente que está llegando nueva no está muy comprometida, se ve mucho la división, aunque no se note, pero... Todavía no estamos muy abiertos a que nos hagan una crítica, más que nada una apertura, que se me haga una crítica a mi trabajo, no, como si yo sé todo y he aprendido todo y yo estoy súper bien, así es que todavía no estamos muy abiertos a que nos digan “la estas regando, estás mal” porque ahí arde Troya cuando sabes que esa no es la manera y ... cómo? si siempre he sido así, o sea, vienen de diferentes contextos, a mi me tocó las dos partes, llegar así recién desempacada y pues con maestros de aquí que tenían toda su vida y pues me acoplé al trabajo, en ese entonces yo era la nueva y ahora soy de las viejitas y pues si me quedo así, como que no se llega con la misma disposición.

#### 4.4 La Profesión del Maestro

La profesión del maestro está cargada de responsabilidades que en muchas ocasiones no le permiten tener el tiempo y la disposición de reunirse en colegiado con sus compañeros de trabajo, especialmente cuando acaban de iniciarse en su vida laboral, pues lo aprendido en la escuela está muy remoto de ser lo mismo que en la práctica, esto aunado a lo que es propiamente el trabajo del profesor que Biddle, Good & Goodson (2000) lo dice de manera muy precisa cuando menciona que el trabajo del profesor no solo es la enseñanza, sino el cumplimiento de objetivos curriculares y extracurriculares, la implementación y mantenimiento de una disciplina, atender a los padres de familia, a la comunidad, etc., son tareas que llevan al profesor a trabajar de forma desgastante, así pues si el profesor se refugia en su salón de clases sin buscar compartir o resolver situaciones conflictivas, no le va a servir de mucho en su carrera profesional. Todo esto aunado a que haya un buen ambiente de trabajo, no tener rechazo por parte de los compañeros. Una maestra habla al respecto diciendo:

...cuando quiere uno innovar o proponer otras ideas, como en mi caso que apenas soy nueva en esto, si se ve cierto rechazo y como que no les alcanza el ánimo, o sea si trae una idea nueva se topa con... entonces ya entra uno a la indiferencia y de eso aquí el personal la mayoría es así.

Por el contrario, si el maestro novato recibe apoyo por parte de sus compañeros, obtendrá buenas experiencias, comenta otra maestra acerca de los aprendizajes adquiridos con sus compañeros: “Pues muchos, porque en la universidad a uno le dan mucha teoría, y muchas prácticas, ya sea de contenidos, formativos, conductuales, bueno yo si he aprendido mucho.”

Connell citado por Hargreaves (2003) dice que la escuela está estructurada de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo del maestro sea más sencillo o más complicado, más fructífero o poco sustancial, ventajoso o desalentador. Uno de los docentes dice al respecto:

...en ocasiones se toman acuerdos y no se cumplen porque no se le da un seguimiento, entonces por ejemplo si vemos un maestro que no está cumpliendo, no se tiene la confianza de decirle “oye maestro, tú te comprometiste y no estás cumpliendo o no están dando el resultado que esperábamos” y eso es lo que falta para mejorar.

Fernández (2001) habla de las características que debe reunir un docente hoy en día, a continuación se mencionan algunas de ellas y lo que comentaron los profesores de las mismas:

- Liderazgo. “... pienso que aquí para formar un equipo sólido lo que hay, es que sea un buen líder el director... que tenga bien fijadas las metas hacia donde quiere llevar la escuela”.
- Trabajo en equipo. “considero que aquí en la escuela hay un equipo de trabajo, a pesar de la desigualdad, de las diferencias que hay entre nosotros”.
- Ética. “creo que en un nivel profesional que todos deberíamos tener la misma ética... ahí se ve mucho la diferencia... no la hay”.
- Autoaprendizaje y desarrollo personal. “... se hacen cursos nacionales y estatales. Cada curso lo toma libremente el maestro”.
- Comunicación. “yo pienso que aquí para formar un equipo sólido... que haya mucha comunicación entre dirección y maestros”.

- Identificación de problemas. "...cuando tenemos una duda buscamos con la persona que más creemos que hay confianza y nos acercamos y le planteamos y buscamos, ya si entre nosotros no podemos encontrar una solución, pues nos acercamos a la dirección."

La falta de tiempo es uno de los factores que más aquejan a los profesores, ya que ellos como docentes, a diferencia de otras profesiones, no solo deben cumplir con un horario de trabajo, sino que deben invertir tiempo en momentos diferentes a cuando están en su centro de trabajo para actividades propias de la docencia, así pues, los maestros de la escuela Leandro Valle no son la excepción y las quejas por la falta del mencionado factor están presentes. Al preguntársele a una maestra sobre que la motivaba a buscar una reunión informal con sus compañeros de trabajo mencionó:

Más bien yo creo que falta tiempo, que no solo el tiempo de consejo técnico, sino que otro espacio donde esté cada maestro de cada ciclo o cada grado y por lo tanto lo hacemos de forma informal para ayudarnos unos a otros, como quien dice de a fuerzas, pues tenemos que buscarlo de alguna manera. Con mi compañera de grado nos juntamos todos los viernes por la tarde, en mi casa y ahí nos ponemos a planear.

Otra maestra habló sobre que obstáculos encuentra en sus comunidades de práctica formales:

...el tiempo, no nos rinde, siempre andamos fuera de tiempo, pero a la vez nos salimos de tiempo no necesariamente por estar platicando o por estar divagando, nos enfrascamos en alguna temática y todo mundo quiere rebatir, todo mundo quiere argumentar y un tema nos hace pasar a otro y esa nos hace pasar a otro, total que así se nos va el tiempo, es el tiempo.

Duran (2001) en sus investigaciones sobre el tiempo de los profesores, menciona entre otras cosas que, cuando el maestro requiere trabajar en colegiado con otros profesores,

exige que sea del tiempo que le debe dedicar a sus alumnos, y no está dispuesto a invertir más tiempo del propio de su horario de trabajo, como muestra de ello están las palabras de una de las maestras entrevistadas cuando se le cuestiona sobre la percepción que tiene sobre las reuniones de Consejo Técnico:

Pues como todo donde se tratan diferentes temáticas, hay un orden del día y nos apegamos a ella, a veces nos gustaría haber abarcado más cosas pero por el tiempo no es posible y nos quedamos con esa espinita de haber tratado otro tema que estuviera fuera del orden del día, pero a veces ya viene a veces hasta por horario y tratamos de apegarnos a eso. Tampoco creo conveniente ponerle más tiempo pues abarca todo la jornada de trabajo.

#### **4.5 Pregunta Principal y Preguntas Subsecuentes de Investigación**

A fin de analizar las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo de esta tesis y cumplir con los objetivos planteados y en base a las investigaciones realizadas en la escuela primaria en estudio, se procede a mostrar los resultados obtenidos.

La pregunta central a la que se le da posterior respuesta este trabajo es: ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de las Comunidades de Práctica? Con respecto a la formación se encontró que las CoP formales no se topan con ninguna barrera, ya que todos los maestros las ven como parte de su rutina de trabajo, así lo externa una maestra al decir: “es porque sabemos que tenemos que cumplir, el espacio de Consejo Técnico más bien es porque queremos sacar adelante el trabajo, eso es todo, es parte de nuestro trabajo, nada más”, no así las CoP informales, pues algunos maestros encuentran que la persona de la directora es una barrera en su formación ya que ellos perciben que no les permite reunirse en sus tiempos libres, tales como las horas de recreo, educación física, inglés, etc., la misma maestra que habló al respecto de las CoP formales



dice: “esta directora si se molesta cuando nos ve reunidos afuera que no esté ella, ella piensa que esas reuniones son como para hacerle complot, o no sé qué es lo que piensa, pero yo la veo que sí se molesta”; sin embargo, la directora menciona que sí se motiva a la formación de tales comunidades, sus palabras son: “Invitando a participar a los maestros en ellas (en las comunidades de aprendizaje)”. Con respecto al funcionamiento, se puede decir que a pesar de las barreras culturales que se encontraron, tanto las CoP formales como las informales funcionan conjugando los cuatro elementos que Wenger (2001) utiliza para darle entrada al término de “comunidad de práctica” que son: significado, práctica, comunidad e identidad; los cuales se entremezclan dando como resultado el aprendizaje; en este tenor, todos los maestros expresaron que en sus comunidades de práctica tanto formales como informales se da el aprendizaje. Palabras de uno de ellos sobre lo que aprende en las comunidades de práctica formales: “He aprendido de sus experiencias (otros maestros), y también el apoyo que ellos brindan cuando se llena papelería oficial, cuando trabajamos con el proyecto de escuelas de calidad, ellos apoyan en todo y sobre todo las experiencias que ellos ya tienen.”. De las comunidades de práctica informales, comentan: “La experiencia, tienen más años o vienen de otras escuelas donde se trabaja diferente y ahí nos dan ideas... Lo aplico para mi grupo de tal manera que yo logre los objetivos de la materia en la que esté viendo”.

Al analizar la pregunta ¿de qué manera se puede ayudar al maestro para eliminar estas barreras y que el proceso de cambio sea más soportable?, las posibles barreras que se encontraron están en el siguiente análisis: Al cuestionársele al profesor sobre las barreras que él encuentra para justificar su resistencia al cambio educativo, se obtuvieron resultados como los siguientes: “El tradicionalismo, mentes cerradas, algo que nosotros nombramos mucho el temor al cambio”, “a veces los profes no participan, no dan a conocer sus

problemas, a lo mejor porque creen que los van a reprimir o que los van a regañar, entonces ahí no lo hacen y lo comentan fuera de reunión”, otra maestra refiriéndose a que algunas maestras no permitían que la directora hablara sobre innovaciones, dice:

...ellas empezaban a decir: vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, o sea ellas tomaban la iniciativa y las que decían se va a hacer esto, porque en esta escuela estamos acostumbrados a que así se hace, en esta escuela siempre se ha hecho así.

Aunque estos resultados obtenidos no son aplicables exclusivamente a la resistencia al cambio, de alguna manera influyen en él, pues son barreras que ellos externaron en cuanto a porque era complicado reunirse en colegiado o en consejo técnico, sin embargo si están relacionadas a la razón por la cual los profesores se resisten al cambio educativo. Si se analizan los resultados obtenidos de los profesores se ve lo que Peter Senge (2005) llama las barreras del aprendizaje, que tanto afectan a las organizaciones y que para poder remediarlas lo primero que hay que hacer es identificarlas.

La siguiente pregunta se refiere a la forma en que el maestro trabaja con sus compañeros, y he aquí algunos de los resultados obtenidos:

...hay disposición, a pesar de que le digo tenemos diferencias, si están dispuestos a trabajar... otra de las cosas que hay ahí son las decisiones que se toman de cada maestro, se imponen a fuerza, o sea tú haces esto porque yo te quiero ahí, no se les da libertad en ese aspecto.

Otra docente comentó: “Hay más apertura, mucha apertura y mucha confianza.” Y otra más dijo:

Aquí no eso de que si yo me siento con este grupo, jamás me voy a sentar, no está dividido aquí tal o cual cosa, igual yo me puedo llevar mejor con tres maestras, pero

eso no me impide sentarme con otras tres maestras, hay cordialidad, no hay tanta pero si lo intentamos.

Al analizar los resultados obtenidos por parte de los maestros y analizando las observaciones que se realizaron de algunas de sus reuniones, tanto formales como informales, es posible darse cuenta que ellos externan oralmente que si tienen confianza entre ellos, y que de alguna manera buscan que haya armonía, sin embargo, también reconocen que les falta una apertura mayor. Algo positivo que se encontró en algunos maestros para mejorar es la disposición, la cual se demuestra en el 81.82 % de los maestros, ya que de los 11 profesores encuestados, solamente dos se mostraron reacios totalmente a un cambio en sus actitudes.

Para indagar que resultados obtienen los profesores cuando se reúnen tanto en lo formal como informal opinaron que se obtienen aprendizajes tanto personales como profesionales, inclinándose más por este último punto. Algunas de los resultados obtenidas son:

Es compartir, pero también el aceptar que te den ideas, no sentirte que digas “yo no tengo la capacidad de hacer esto”, no, no, no, si no lo hiciste es porque algo te faltó, pero igual tienes la sugerencia y es bueno que la tomes y te sirva, la apertura las ganas de hacer las cosas bien.

Otro docente dijo:

Agarra uno más bien lo bueno de cada maestro, lo que considera a uno que le hace falta lo observa y se va por ahí, o bien pide uno la ayuda. Especialmente como es el trato en el grupo con los niños.

Y uno más dijo:

... otra de las cosas es que tenemos la apertura de ir a buscar porque muchas veces uno dice, pues si tengo la duda, pero si la exteriorizo van a pensar que soy más cabeza dura, entonces si hay en este personal nuestro esa apertura, entonces no tenemos ese prejuicio de pensar que no sé, sino que nos acercamos a buscar la ayuda, incluso en el centro de maestros, yo en lo personal he ido a buscar ayuda... a buscarle para traer novedades al grupo, para que el grupo siga avanzando.

En este cuestionamiento todos los maestros, sin excepción, coincidieron en que se obtienen aprendizajes positivos de sus compañeros.

Al cuestionárseles si por parte de la dirección se les permitía reunirse en colegiado con sus compañeros de trabajo, estos fueron algunos de los resultados obtenidos:

No los favorece mucho, no le gusta que nos reunamos en grupito, porque nos dice que tenemos que estar en las guardias y que vigilando a los niños y que o sea, quiere enterarse de todo. A veces no confía en sus colaboradores. Tiene poco con nosotros y ha habido problemillas.

Otra persona más dijo: “Pues si nos favorece mmm.... No ha habido un problema grave porque nos reunamos, hubo una ocasión en que parece que si no fue correcto, si no está la directora no es valido, pues así se dijo en una ocasión.”

Y otra más comentó:

Yo no creo que ni los limita, y los favorece siendo tolerante a veces con los tiempos, nos da por ejemplo a la hora de la entrada a lo mejor la pobre guardia está aquí 5 o 6 minutos con toda la escuela sola, mientras nosotros estamos allá adentro, oye que esto, que aquello, oye que me paso esto, o sea a la hora del recreo sucede lo mismo, se ha vuelto muy tolerante, este, que no es su característica, a ella le gusta ser muy fija en horarios, pero yo creo que nos ha dado chanza a veces, nos hemos pasado

hasta 10 minutos del recreo, verdad y bueno a veces compartiendo experiencias o diciendo cosas, tampoco nos llama la atención si estamos dos personas platicando cuando deberíamos estar dentro del salón, siempre y cuando no excedamos, yo creo que todo eso se ve, que no excedamos las personas.

Como se puede observar, hay personas que definitivamente lo ven cómo que les limita las reuniones informales, en tanto que otras lo ven como que a veces sí y otras no, y un tercer grupo está de acuerdo en que lo favorece. En la figura 9 se puede ver el total de las opiniones de los maestros y que porcentaje hay en cada grupo.



Figura 9. ¿Favorece o limita las comunidades de práctica la directora?

Es notable como la mayoría de los profesores piensa que no los favorece, sin embargo la directora opina al respecto cuando se le cuestiona sobre la forma en que ella ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje, a lo cual responde: “Invitando a participar a los maestros en ella.” Se detecta una discrepancia entre lo que la directora dice y lo que practica, según palabras de los maestros, ya que la mayoría de estos últimos piensa que son bloqueadas las reuniones informales entre ellos, ¿las razones? Son

muy variadas, pues algunos argumentan que ella piensa que están hablando mal de su persona, otros, que tiene problemas personales, otros, simplemente opinan que no les permite reunirse porque ya está pensando mal.

Otro cuestionamiento es si realmente las CoP son un tipo de escape a la soledad en que trabaja el maestro, y al respecto, se observó a los maestros que por sentirse relegados o que no son escuchados prefieren encerrarse en su salón de clase, sin embargo esta situación no se detectó en esta institución, por el contrario hubo opiniones acerca de los beneficios que conllevan el reunirse en colegiado: "...si hace falta ese espacio como que sentir que pertenecemos a..., que somos parte de algo, que no estamos cada quien aislados, o que cada quien se rasca con sus propias uñas."

Por último y enfocándose al programa de Escuelas de Calidad, al que pertenece la escuela objeto del estudio, se cuestiona si las CoP le sirven al maestro para que dicho programa sea exitoso.

Se observó que los maestros llaman "el proyecto" (anexo 5), al trabajo que están realizando para el mencionado programa, y para lograr acuerdos se repartieron comisiones donde por grupos elaboran la parte del proyecto que les correspondió. En el anexo 3 se encuentran algunas fotografías que muestran como están trabajando los maestros en el mencionado proyecto. Se observa que hay cordialidad y disposición para lograr el éxito esperado, un comentario de uno de los integrantes del equipo docente dice: "por ejemplo en la organización de un evento no se batalla tanto", y efectivamente así se observa cuando están trabajando, entonces el ponerse de acuerdo les permite terminar pronto su trabajo y tener éxito en su proyecto.

Una queja bastante continua de los profesores es que en las juntas de consejo técnico se enfocan mucho a la parte administrativa, dejando de lado lo pedagógico, que a todos los maestros es lo que más les interesa, según queja en general.

## Capítulo 5

### Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se desarrolla un comparativo entre el problema de investigación y los objetivos de estudio contra el análisis de resultados, además la autora elabora sus conclusiones y formula recomendaciones en lo académico, en lo práctico y en lo teórico.

#### **5.1 Confrontación del análisis de resultados con los del problema de investigación.**

Como se describe en el capítulo 1, el problema de investigación, motivo de esta tesis, se basa en conocer si la escuela, como organización, permite o limita la formación de comunidades de práctica formales e informales que permitan compartir el conocimiento y experiencias de la práctica de los profesores, todo esto para darles soporte en el cambio educativo.

En el trabajo de campo realizado se encontró que efectivamente, entre los profesores de la escuela en estudio, se encuentran comunidades de práctica de ambos tipos, tanto formales como informales, sin embargo también es verdad que se detectaron algunas situaciones negativas que los profesores encuentran cuando desean compartir sus experiencias laborales; dichas barreras están tanto en las comunidades de práctica formales como en las informales, y por lo tanto el cambio educativo tiene una carga mayor para el profesor, que ya de por sí le es difícil asimilarlo de forma natural.

En las comunidades de práctica formales, específicamente en el consejo técnico, se encontró que algunos de los profesores lo ven como una obligación, y esto ya es una limitante que no permite una fluidez del aprendizaje, ¿consecuencias?: para el individuo,



para la comunidad y para la organización, pues de acuerdo con Wenger (2001) el significado del aprendizaje para los entes mencionados es:

- Individuo.- le ayuda a participar y contribuir a las prácticas de las comunidades.
- Comunidades.- refina la práctica del aprendizaje y garantiza nuevas generaciones de miembros.
- Organizaciones.- a través del aprendizaje se interconectan las comunidades de práctica, a través de la cuales, una organización sabe lo que sabe y, por lo tanto, como organización llega a ser eficaz y valiosa.

En este contexto, no hay un aprendizaje para aquellos profesores que ven las reuniones del consejo técnico como una obligación, entonces, ¿dónde pudiese encontrar la falla de esta situación? o ¿qué pudiera estarla generando?; respuestas a estas interrogantes pueden bifurcar el camino para resolver esta problemática, pues se puede culpar al sistema, a los directivos, pero lo más grave y por donde se debería empezar, por el profesor mismo.

En las comunidades de práctica informales se encontró espontaneidad y necesidad por parte de los profesores para formarlas, coincidiendo con lo mencionado por Wenger cuando dice que “las comunidades de práctica son un parte integral de nuestra vida diaria” (2001, p.24); sin embargo, al igual que en las comunidades de práctica formales también se encontró una barrera, se detectó que la directora actúa como un impedimento en la formación de las mencionadas comunidades de práctica informal, al hacer sentir a los maestros que no deben reunirse a comentar sus experiencias si ella no está presente, o bien que ella piense que se está hablando mal de ella, esta barrera de alguna manera interfiere en el aprendizaje de los maestros, pues ya no hay la confianza para reunirse y compartir sus experiencias, aquí pareciera que es una falta de comunicación por parte de la directora y de los maestros, o bien, un mal liderazgo.

En este contexto, y remitiéndose a la problemática presentada en esta tesis, es notable que las comunidades de práctica están presentes en la institución en estudio, sin embargo, no están siendo llevadas a cabo de forma adecuada para que cumplan su propósito de aprendizaje en el profesor, la comunidad y la organización por medio de la socialización del maestro.

La contribución de este proyecto al trabajo de investigación sobre las CoP que se está llevando a cabo a nivel internacional, centrándose en lo que son las CoP de los maestros, y específicamente en escuelas primarias públicas, para acotar el tipo de organización a una sola con características similares es el siguiente: A este respecto el desarrollo de este trabajo está encaminado a cumplir el mencionado propósito, ya que el trabajo de campo se realizó en una escuela primaria pública, aplicándose las herramientas de recolección de datos a los profesores de la mencionada institución obteniéndose datos que al ser analizados dieron como resultado información que se describe en el presente capítulo.

## **5.2 Conclusiones**

Las conclusiones a las que se llegó fueron variadas. Se presentan de acuerdo con lo leído por la autora y que previamente fue expuesto en el capítulo 1 de esta tesis:

**¿Qué es una CoP y realmente funcionan en una escuela pública como menciona Wenger?** Como ya se mencionó, en la escuela en estudio se encontraron los dos tipos de comunidades formales e informales. El consejo técnico es la reunión donde comparten experiencias de manera formal los docentes, ahí exponen, discuten y se ponen de acuerdo sobre diversas problemáticas surgidas en el ámbito escolar, teniendo como resultado aprendizajes que les permiten resolver problemáticas cotidianas que se les presentan, son formales, pues se reúnen el último viernes de cada mes, en el horario de clases, y se forma

el primer viernes del ciclo escolar, donde se asigna comisiones a los maestros. Las comunidades de práctica informales también están presentes en esta escuela, y se dan en diferentes tiempos, en el principio de la jornada escolar, en el recreo, en la hora de educación física, en la hora del inglés, etc.; son informales porque se reúnen dos, tres, cuatro o más maestros sin previo aviso, para resolver dudas a través de las experiencias de otros profesores. En este contexto se cumple lo mencionado por Wenger (2001) cuando menciona que las comunidades de prácticas se basan en la práctica social, lo que da como resultado aprendizaje.

**Beneficios y Consecuencia, y cómo ayudan al maestro en su diaria labor:** Las comunidades de práctica llevan a las personas a aprender de manera colectiva (Wenger, 2001) a través de las relaciones sociales de las que van acompañadas, incluyendo lo que se expresa de manera verbal y lo que se expresa de manera tácita. En las entrevistas y observaciones realizadas a los maestros se observó que la mayoría de las dudas que ellos externan, son resueltas en las comunidades de práctica informales, donde la opinión de los más experimentados ayuda en la problemática a los que están empezando, o bien, quien conoce más sobre un tema en específico, ayuda a sus compañeros a entender cuestiones que les son más complicadas. Este intercambio de información se da de forma rápida y concisa. Sin embargo, en la escuela en cuestión, se tiene la limitante de la directora.

En las comunidades de práctica formales los profesores tienden más a perderse en la discusión y no se da tanto la objetividad de alguna problemática, además que ellos mismos mencionan que en los consejos técnicos se encaminan más a lo administrativo que a lo pedagógico, que es en este último rubro en el que más requieren ayuda.

**Que la socialización de los profesores sea llevada en términos de positividad y beneficio para su desempeño escolar:** En el contexto escolar se encontró que hay una

socialización entre profesores, sin embargo, no se da entre todos, está la balcanización que divide y que no permite el flujo del aprendizaje. Es más que obvio que esta institución necesita un cambio educativo para mejorar su desempeño, que a pesar de las circunstancias poco positivas que hay entre su personal, es una de las mejores escuelas pública a nivel municipio.

**Reconocer cuales son los aspectos relevantes en una CoP a fin de ponerlos en práctica tanto de manera formal como informal:** Se obtiene aprendizaje, facilitación en la asimilación del cambio educativo, optimización del tiempo, engrandecimiento a la profesión del maestro. Hargreaves habla de los beneficios que pueden lograrse con las comunidades de práctica, que aunque él no las nombre de esa forma, si se refiere a las reuniones que tienen los maestros como colaboración, al respecto menciona lo siguiente:

La colaboración puede ser un instrumento para ayudar a los profesores a trabajar juntos para alcanzar y revisar sus propios objetivos en cuanto comunidad profesional, pero puede ser también una forma de restaurar el control administrativo en discursos persuasivos y omnipresentes sobre la colaboración y el compañerismo (2003, p. 46).

Por último se encuentra una congruencia entre la teoría y la práctica, en el aspecto de la CoP informales es total ya que las reuniones son realizadas en los momentos que mencionan Hildreth y Kimble (2004) cuando dicen que compartir e intercambiar el conocimiento, se da de muy diversas maneras: durante la comida, el descanso, el café o bien mientras conducen a un cierto lugar. Así se encontró con este grupo de maestros que se reúnen a la hora de la entrada o en el recreo o en la hora de educación física o la hora de inglés o bien de forma externa a la escuela en sus casas u otros lugares donde ellos acuerdan. También es cierto que se reúnen para compartir experiencias o simple y

llanamente para socializar y esto les sirve a ellos para aprender, compartir, mejorar su desempeño tanto profesional como personal, entre otros beneficios.

**¿Existe congruencia en el significado e una reunión formal?** En la parte que no se encontró congruencia es en las reuniones formales, es decir en el Consejo Técnico pues muchos de ellos perciben esta reunión como obligatoria y esta no es una característica de una comunidad de práctica o por lo menos va a ser un impedimento para que el conocimiento fluya de manera libre, pues ya van con una cierta predisposición a hacer algo que “tienen que hacerlo” y esto es una barrera para muchas personas; puede ser que esta situación se de por la cultura de todo el entorno escolar, tales como profesores, directivos, escuela, autoridades superiores, etc.; pero independientemente de esta “obligatoriedad” que algunos de ellos perciben, si reciben los beneficios que tienen las comunidades de práctica, no en su totalidad como puede ser que suceda en los informales, pero si en gran parte.

### **5.3 Recomendaciones**

Para concluir el trabajo de investigación realizado y dándole seguimiento a las conclusiones a las que se llegó, se procede a hacer recomendaciones en los siguientes rubros:

#### **En lo Académico**

- Cada maestro, deberá hacer un autoanálisis sobre la problemática que se presenta en su escuela con respecto al clima laboral, ya que a pesar que no tienen buenas relaciones, sacan adelante sus proyectos, pues todos muestran disponibilidad, entonces, porqué no hay buenas relaciones? Nuestros “modelos mentales” no solo determinan el modo de interpretar el mundo, sino el modo de actuar” (Senge, 2005, p. 223).

- Buscar que su escuela sea una organización que aprende a través de sus miembros, es decir que el aprendizaje que ellos realicen los lleve a que su escuela aprenda, para así convertir su escuela en una organización inteligente (Senge, 2005).
- Cuando una persona busca competir para derrotar a otra, sus energías son desviadas a la negatividad, por lo tanto buscar una visión compartida les permitirá a los maestros ser creativos y estar estimulados para construir algo nuevo (Senge, 2005).
- Una vez que se logra tener un dominio personal y una visión compartida se estará preparado para lograr un aprendizaje en equipo, proceso en el que sus miembros se alinean y desarrollan la capacidad de crear resultado como equipo, logrando lo que realmente desean (Senge, 2005).

Cuando el equipo escolar haya logrado llegar a este punto estará listo para que sus comunidades de práctica sean aprovechadas de forma total y se llegue a un aprendizaje productivo para el maestro y su entorno escolar y aún personal.

### **En lo Práctico**

Peter Senge (2005) hace mención a una palabra que él mismo menciona es poco usual, “metanoia” que significa cambio de enfoque o desplazamiento mental, y es justamente lo que hace la quinta disciplina llamada “pensamiento sistémico”, la cual abarca las cuatro disciplinas anteriormente mencionadas y que llevan a una escuela como organización a aprender.

Cuando un persona se integra a un equipo y sabe que pertenece a él, esto le da un estatus de sentirse parte de algo mayor que ellas y por lo tanto la responsabilidad se hace presente; así pues, en lugar de considerar que “algo externo” está causando problemas, se ve que son los propios actos los que los causan. Así pues, poner en práctica el pensamiento

sistémico, llevará a los maestros de la escuela en estudio, a hacer de su institución una organización inteligente, una organización que aprende.

### **En lo Teórico**

Leer las veces que sea necesario hasta entender y comprender, la siguiente bibliografía:

- La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje, de Peter Senge (2005), Editorial Granica.
- Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia, y todos los que se interesen en la educación, de Peter Senge (2006), Editorial Norma.
- El cambio educativo guía de planeación para maestros, de Michel Fullan (2004), Editorial Trillas.
- Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado, de Andy Hargreaves (2003), Ediciones Morata.

La lectura y comprensión de estos libros llevará a los docentes a entender muchas de las situaciones que se presentan en su escuela y de la cual culpan a otras personas de lo que sucede, sin tomar responsabilidad de lo que a ellos les corresponde.

## Referencias

- Achinstein, B. (2002). *Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration*. California, EU.: Teacher College Press.
- Biddle, B., Good, T., & Goodson, I. (2000) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona.: Paidós.
- Boyett, J. y Boyett, J. (1999). *Hablan los Gurús. Las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración*. Bogotá, Colombia.: Ed. Norma.
- De Vicente, P.S. (2001). *Viaje al Centro de la Dirección de Instituciones Educativas (I.C.E.)*. España.: Bilbao.
- Durán, E. (2001). Las Creencias de los Profesores, un Campo para Deliberar en los Procesos de Formación. *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. UAS. Vol 1, Num. 1. Culiacán, Sin. Recuperado el 1 de noviembre del 2007 en <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Num1/creencias.htm>
- Fernández, E. (2002). *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes*. México.: McGraw Hill.
- Fullan, M. (2004). *El cambio educativo guía de planeación para maestros*. México.: Trillas.
- García-Pelayo, R. (1984). *Larousse. Diccionario Básico de la Lengua Española*. México.: Edit. Larousse.
- Gómez, R. (2000). *Administración de los Recursos Humanos en Instituciones Educativas*. México.: Trillas.
- Guichard, S (2005). *The Education Challenge in Mexico: Delivering good quality education to all. Economics Department Working Papers, No. 447*. Recuperado el 12 de octubre del 2007 de



[http://www.olis.oecd.org/olis/2005doc.nsf/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/47349bc70ff8ecec1257092002d94b8/\\$FILE/JT00190671.PDF](http://www.olis.oecd.org/olis/2005doc.nsf/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/47349bc70ff8ecec1257092002d94b8/$FILE/JT00190671.PDF)

- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid.: Ed. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México.: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Hildreth, P. & Kimble, C. (2004). *Knowledge Networks: Innovation through Communities Practices*. Hershey, PA.: Idea Group Inc.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México, D.F.: Oxford University Press.
- Knowles, M.S, Holton III, E. & Swanson, R. A. (1998) *The Adult Learning: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston, TX.: Gulf Pub Co.
- Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (2002) / tr. Maricela Chávez M. ... [et al.]; adaptación gramatical Mayra Inzunza S. – 2da. ed. México.: Editorial El Manual Moderno.
- Pérez, S. G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Edit. La Muralla.
- Secretaría de Educación Pública (2007) *Programa de Escuelas de Calidad*. Recuperado el 04 de noviembre del 2007 en [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1\\_Escuelas\\_de\\_Calidad](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Escuelas_de_Calidad)
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España.: Paidós.

- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina. Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. México.: Ed. Granica.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina.: Ed. Granica.
- Senge, P. (2006). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia, y todos los que se interesen en la educación* (J.C. Nanetti, Trad.). Bogotá, Colombia.: Norma.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España.: Paidós.
- Universidad del Caribe. (2003). *Educación Superior, Modelos no Convencionales, Fundamentos y Metodologías*. República Dominicana. Recuperado el 31 de octubre de 2007 en <http://html.rincondelvago.com/educacion-superior.html>
- Villa, A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid.: Narcea
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España.: Paidós.
- Wenger, E, McDermott, R, Zinder, W.(2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*.: Harvard Business School Press.
- Zorrilla, S., Torres, M., Cervo, A. y Bervian, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill-Interamericana.

## Apéndice 1

### Guía de Entrevista a Maestros

#### Entrevista con maestros

1. ¿Existen en la escuela espacios 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 percepciones tienen los profesores de este espacio?
4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?
5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?
6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? ¿De qué 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 estos grupos formales: consejo técnico? (Esto es: que no sean dirigidos u obligados por el director, 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 consejo técnico?
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.

*Cuando el espacio es informal*

1. ¿Cómo se conformó ese grupo? A partir de que eventos.
2. ¿Qué características tiene el grupo en términos de su motivación e iniciativa?
3. ¿Qué características tienen los integrantes de esos grupos?
4. ¿En que tiempos comparten sus experiencias?
5. ¿De que manera comparten los profesores sus conocimientos y experiencias con otros profesores?
6. ¿Cuáles son los aprendizajes más relevantes adquiridos con sus compañeros en estos grupos informales?

7. ¿Cómo ha sido utilizado el conocimiento generado por los profesores? Por ejemplo cuando entre profesores han compartido alguna estrategia de aprendizaje y la han utilizado.
8. ¿De que manera el director de la escuela favorece o limita la formación de estos grupos informales de profesores?
9. ¿El trabajo colegiado de profesores es obligado por el director de la escuela?
10. ¿El trabajo colegiado parte de iniciativas de los profesores?
11. ¿De que tipo son las iniciativas? Ejemplos de esas iniciativas.

## Apéndice 2

### Guía de Entrevista a Directora

Entrevista con la Directora:

1. Qué es para usted el trabajo colegiado de profesores o comunidades de aprendizaje de profesores?
2. ¿De qué manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?
3. ¿Se hacen cursos especiales para los maestros?
4. La SEP organiza cursos al inicio del ciclo escolar. Asisten los profesores de esta escuela?
5. Usted como directora o por parte de la inspección traen algún conferencista especial para los maestros durante al año?
6. Es a nivel zona o a nivel escuela?
7. ¿De qué manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?
8. Las Comunidades de Aprendizaje formales son llamadas Consejos Técnicos, en el caso del consejo técnico de esta escuela, ¿usted las dirige o hay algún maestro que sea el encargado de dirigir a la hora que tienen su reunión?
9. ¿Cuáles son los tiempos dentro del jornal de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunirse y compartir?
10. ¿Cuál es su percepción del consejo técnico mensual como espacio de reunión de los profesores?
11. ¿Cada cuando se realiza esta reunión y cuánto dura?

12. ¿Cuánto consideraría usted que es el tiempo ideal para llevar a cabo la reunión de consejo técnico?
13. ¿Cree usted que si les hiciera la propuesta a los maestros de invertir parte de su tiempo libre en un momento de consejo técnico, en un sábado por ejemplo, ellos estarían dispuestos?
14. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores de su escuela?
15. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?
16. Maestra, algo más que le gustaría agregar acerca del consejo técnico, por ejemplo: qué le gustaría cambiar, agregar, quitar, etc. a estas reuniones?
17. ¿Conoce usted de alguna reunión informal por parte de sus maestros?

## Apéndice 3

## Diferentes comunidades de práctica de los profesores





## Apéndice 4

### Apuntes de Observaciones

#### **Sesión de Consejo Técnico correspondiente al mes de octubre**

Siendo las 8:15 se inicia la sesión

Se pide a los maestros que guarden silencio pues iniciaran con una lectura regalada por la maestra Martha Elena, solo pocos maestros lo hacen, una maestra dice que ella lee, e inicia, pero la maestra que dirige le dice que espere que guarden silencio a lo que los maestros no responden, la maestra empieza a leer y quien dirige le repite que espera a lo que la maestra no hace caso y sigue leyendo, poco a poco empiezan a guardar silencio, alguna maestra se levanta a comentar algo con un niño que está en la reunión, se sienta y continua leyendo hasta terminar. Algunos maestros dicen gracias a quien regalo la lectura.

La maestra que dirige le da la palabra a la maestra que realizó el acta.

La directora habla y dice que en cuanto a Honor y Justicia no se está cumpliendo, la escuela no está lo suficientemente limpia y en cuanto al rol de limpieza del salón de ciencias no se ha hecho, “qué más nos falta que se nos esté pasando del acta pasada”. Una maestra dice que ella no trabajo con otra maestra porque no se haya trabajando con otra persona, sino porque no le gusta decirle “tu limpia por allá” ella prefiere hacerlo con sus niños.

La directora dice que antes que firmen el acta digan que van a hacer con los acuerdos que ahí están, pero que no se están cumpliendo, a lo que alguna maestra dice: Yo no he hecho el rol del limpieza del salón de ciencias porque no sé a quien poner, pues hay quienes no van todos los días.

Se habla sobre un problema que tienen de unos padres que se están divorciando y que ellos crean confusión con venir a ver a sus hijos. Resulta que una maestra de uno de los niños

habló con la madre y le explicó que esos problemas se resolvían en casa, pero resulta que la directora no sabía acerca de ello, un día viene el padre y trae un regalo a una de los niños, habla con la directora para que le permita darle a la niña, pero nadie más sabe y la maestra del niño mayor sale y le dice al papá que arregle sus asunto con la madre de los niños, se acuerda que son los padres los del problema y la escuela no tiene porque intervenir.

La maestra directora felicita a los maestros sobre lo logrado en enlace, porque se han mantenido en segundo lugar, sin embargo les pide que hagan el esfuerzo por llegar al primer lugar, la maestra solicita que le digan sus errores.

La sub dice que van a continuar con lo del proyecto, se van a reunir por ciclos, empiezan a trabajar, pasados 40 min. aprox., la sub les dice que ya, que si ya terminaron, les dice que les aclara que le van a entregar una hojita. Siguen trabajando aún más. La directora les dice que si ya están listos, qué equipo va a empezar. Quién falta? Dice la sub, siguen hablando y algunas escribiendo. La dire dice “empezamos con el equipo de Alicia” la directora dice: necesitamos un poquito de orden. Una maestra empieza a hablar sobre el trabajo que acaban de realizar, terminan con ese equipo. Se le da la palabra al siguiente grupo, una maestra empieza a explicar. Y por último habla otro grupo. Para terminar habla la subdirectora. Dentro de lo que hablan que algunos padres de familia les arreglaron el agua y la luz. Surge la problemática que en los baños de los niños las puertas no cierran, luego de ahí hablan que hay salones que dejan salir dos o tres niños del mismo salón en los baños, luego de pronto hablan todos a la vez, y la sub levanta la voz y les repite que pongan atención a este punto. Una maestra dice que se aguanten y que se les pide a los padres en cuanto a la tolerancia a la frustración. Continúa hablando la sub acerca del Proyecto.

En lo que la directora habla, hay un maestro que está hablando, la maestra guarda silencio hasta que alguien le habla al maestro él guarda silencio, luego sigue hablando la directora. Continúa hablando la subdirectora acerca de su proyecto.

La directora habla sobre la transparencia y les dice que ya van a tener que poner todo en la computadora, poner calif, que los padres de familia podrán estar enterados de cualquier cosa que suceda, una maestra dice hasta la marca del perfume para los regalos.

Una maestra dice que si ya terminaron, luego les dice que hicieron con respecto a unas encuestas que se hicieron el año pasado con respecto a lo administrativo. La directora les dice los resultados. La maestra dice que porque a ellos no se les informó, que si solo eran para la dirección, pero la sub dice que no que si se hicieron análisis de esas encuestas.

La persona encargada de la limpieza dice que aunque trabaje todo el día no va a estar limpio. La directora dice que pase menos tiempo descansando y le dedique más tiempo a su trabajo. Se hace discusión entre los maestros. La sub dice ya se dijo el problema, que digan cual es la solución. Hablan sobre los niños que entran a la biblioteca que dejan muy sucio, les piden a la encargada que por que no está pendiente de ello. Hacen propuestas, y dicen que están bien, pero siguen hablando. La directora dice que no hay seguimiento. Siguen dando propuestas.

Pasan a comentar sobre banda de guerra. Una maestra habla sobre la misión, visión de la misma. Sobre el reglamento que debe tenerse. Otra maestra habla que no se ha gastado. Pasa otra maestra a hablar sobre el dinero recaudado, platiquen con sus papas que van a pagar y porque van a pagar. Otra habla del plan cívico y se habla de hacer un cuadro de honor.

Una maestra pregunta que van a hacer con el dinero que quede de la fotografía, la directora dice que no pueden gastar, que no pueden realizar actividades. La subdirectora dice

que tienen que hacer una actividad para hacerles una comida a las madres. La maestra quiere saber para qué puntos necesitan hacer actividades, la subdirectora dice que hay que darle su tiempo a USAER que si quieren tomar el tiempo para refrigerio. Una maestra se levanta y dice que mejor comer.

Las maestras de USAER toman la palabra. Se les pide a los maestros que en una hoja escriban cómo se venderían. Cuando van terminando empiezan a comentar sobre los maestros que no han terminado, se ríen y hacen mofa. Ya cuando terminan la maestra que dirige les dice que esta actividad es para conocerse, los valores que tienen. En la vida se pierde y se gana. SE ve un anuncio. Se analiza que no ponen nombre, ni precio. Después de leer los anuncios de todos, únicamente tres maestros pusieron nombre. Les habla que si no puedo demostrar lo que soy, no lo puedo enseñar. Se les invita que reconozcan el valor que tienen como personas y para que puedan transmitirlo a los niños. “Papá, mamá, lo que haces no me deja oír lo que hablas.

La maestra vuelve a retomar lo de la actividad de la fotografía y pone a votación quien le entra, todos levantan la mano, solo la maestra de 6to. hace referencia que ya está arreglado lo de la ganancia. Se habla sobre que hacer para los maestros que se jubilan. La sub termina diciendo que se haga la propuesta y luego se pone a votación.

Se pregunta que quien falta de las comisiones, habla la maestra encargada de uniformes, y dice que no ha revisado todos los grupos, pero que sí la mayoría, ha habido grupos de 37, 38 alumnos donde solo 7, 8 traen el uniforme completo. Habla sobre la diferencia de colores, del deportivo por lo menos la mitad traen el uniforme roto, tenis sucios, a partir de noviembre las niñas deberán traer pantalón rojo, también ha visto que traen las uñas largas. Hablan sobre la diferencia de color en el pantalón, porque las mamás dicen que en la

junta gral. de padres se les permitió traer así el pantalón , por parte de la directora. La maestra encargada de esta comisión se queja que no tiene que ser ella la que siempre esté llamando la atención, les pide a los maestros que cada quien esté pendiente de su salón. Les pide que revisen el peinado, que las niñas traigan el pelo recogido. Las pulseras de tela están prohibidas.

La subdirectora les dice que lo siguiente es volverse a juntar para revisar los libros, pues se les pidieron que los trajeran. Les dice que la evaluación no es para evidenciar, es porque se les está pidiendo, para de ahí partir y ver las debilidades que se tienen. Recuerden que la crítica es constructiva no descriptiva.

La maestra dice que se comunicó a la oficina del sector y le informaron que a partir del lunes la entrada será a las 8 y la salida será a las 12:30, y para los turnos vespertinos seguirá siendo 4 horas de las 1:30 a las 6:30, una maestra se levanta y dice bien, otra dice ya podemos gritar, y todos gritan, me da la impresión que están emocionados por la noticia. Continúan con la revisión de libros.

La sub les dice que antes que se vayan les va a encargar tarea de fin de semana, ya maestros que dicen “ay, no” . La maestra no hace caso y les explica el formato y les dice el lunes la voy a recoger, nunca les encargo tarea.

Dentro de lo que se habla, una maestra habla en voz fuerte y les dice que los espera en un Restaurant.

La directora, también en voz alta pide que le entreguen los acuerdos por favor. Alguien dice, si ya es la una. Algunos maestros empiezan a recoger, otros siguen revisando. La sub les dice que terminando sus evaluaciones, las del Consejo Técnico se reúnan para ver como les va con el inglés.

Siendo las 1:06 se da por terminada la sesión.

### **REUNIÓN INFORMAL: SE HABLA SOBRE “EL PROYECTO”**

Se convoca a los maestros a reunión después del recreo para que discutan el proyecto.

Se reúnen en 3 grupos, dos de cuatro maestras y uno de dos maestras.

Se dialoga y se comenta acerca del proyecto. Dentro de los diálogos hay momentos que se habla del proyecto, otros hablan de situaciones personales, para luego volver a hablar sobre su proyecto.

El primer grupo de mesas que termina es donde hay dos maestras. Se les dice que pueden regresar a su salón. Posteriormente termina otro grupo y así hasta que se concluye.

Al final se quedan dos maestras platicando, una de ellas le pregunta a la otra (las dos son del mismo grado) como planea Español, Matemáticas, pregunta de dónde saca los propósitos.

En esta reunión solo hablaron dentro de su grupo de mesas, no hubo una puesta en común. Quién dirigió la reunión fue la subdirectora, aunque la directora también estuvo presente y se estuvo sentando en los diferentes grupos de mesas en diferentes momentos.

La reunión tuvo una duración aproximada de dos horas.

## Apéndice 5

### Descripción del Proyecto de Escuelas de Calidad

#### **Proyecto: “Una Ventana Hacia la Ciencia a través de los Componentes del Español”**

##### OBJETIVO GENERAL:

El presente, es una estrategia para mejorar la misión de nuestra escuela, respaldado en una visión que nos permita ofrecerle a nuestros alumnos una educación de calidad integral, a través del desarrollo de todas sus potencialidades.

Este proyecto tiene como objetivo fundamental el que nuestros estudiantes de primero a sexto grado desarrollen habilidades intelectuales como es la lectura, escritura y expresión oral, partiendo de las Ciencias Naturales como detonador para el alumno.

El Proyecto “Una Ventana Hacia la Ciencia a través de los Componentes del Español” busca apoyar los procesos escolares para formar en los educandos una cultura científica básica que les facilite una relación más estrecha entre el saber escolar y el quehacer social. Lo anterior apoyándose en los 5tos. y 6tos. grados con el programa enciclomedia.

##### PROPÓSITO:

El presente Proyecto tiene como propósito principal que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural así como el de estimular en el estudiante su capacidad de observar y preguntar, capaz de plantear explicaciones sencillas de lo que ocurre en su entorno, haciendo investigaciones que le permiten la aplicación y el desarrollo de habilidades comunicativas, en los seis grados de la instrucción primaria, a través de nociones iniciales y

aproximativas y no de los conceptos complejos; de manera que los conocimientos de las asignaturas se abordaran de una manera gradual.

Se persigue estimular la curiosidad de los niños en relación con la ciencia, fomentando su capacidad para indagar cómo funcionan los artefactos y servicios con los que tiene un contacto cotidiano para que sirvan como detonador en el desarrollo de habilidades intelectuales.

|