

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

TESIS PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRO EN ADMINISTRACION
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

AUTOR: MARCO ANTONIO ELIUD CASTELLANOS GARCIA

ASESORA: MARIA ILEANA RUIZ CANTISANI

Lugar: Oaxaca de Juárez, Oax. Fecha: Noviembre del 2008.

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

Dra. María Ileana Ruiz Cantisani (asesora principal)
Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey
miruiz@itesm.mx

Mtra. Gabriela Ibarra Castanedo (lector)
Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México
gaby.ibarra@itesm.mx

Dra. Celina Torres Arcadia (lectora)
Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey
ctorres @itesm.mx

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

COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE PROFESORES DE
ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS

Tesis presentada

por

Marco Antonio Eliud Castellanos García

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRO EN ADMINISTRACION
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Noviembre, 2008

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Por la confianza que depositaron en mí para lograr esta meta, les dedico este proyecto:

A DIOS,

Por ser mi guía y haberme proporcionado la fuerza y la fortaleza en los momentos más difíciles de esta inolvidable experiencia que me permite ser mejor como persona.

A MIS PADRES,

Lic. Hugo Claudio Castellanos González
Enf. María Dolores García de Castellanos
Por ser un ejemplo a seguir y por ofrecerme su confianza, apoyo y amor incondicional.

A MI ESPOSA E HIJA,

Lic. Yadira Araceli Castellanos de Castellanos
Yamileth Odalys Castellanos Castellanos
Por su amor, su cariño y su paciencia que me han brindado a lo largo de este camino de superación profesional.

A MIS HERMANOS,

Mtro. Hugo Eric Castellanos García
Lic. Daniel Oswaldo Castellanos García
Por el apoyo que siempre me han dado en todo momento.

A MIS ABUELITAS Y TIOS,

Conchita, Clementina, Kuquita, José Luis y Josefina
Por su amistad y consejos que son necesarios para enfrentar la vida.

De igual modo, agradezco a todos infinitamente el apoyo que me brindaron, en especial a:

A MI ASESORA DE TESIS,

Mtra. Maria Ileana Ruiz Cantisani.
Por su valioso apoyo, interés y comprensión en el presente estudio, el cual fue en todo momento, excelente y pertinente.

A MIS MAESTROS DE LA UV,

Por cultivar la semilla de sus conocimientos y experiencias, a lo largo de estos tres años y que han hecho que dicha enseñanza sea parte de mi práctica docente.

A MIS COMPAÑEROS DE LA MAESTRIA,

Que compartieron mis angustias, alegrías, tristezas y desvelos, y que de una u otra forma pudieron auxiliarme con sus valiosas aportaciones y retroalimentaciones.

A MIS COMPAÑEROS DE TRABAJO,

En especial a la Arq. Marisol Ríos Sibaja:
Quien me brindo todo el apoyo incondicional y las facilidades para seguir preparándome a lo largo de mi vida académica y profesional.

No quisiera omitir a nadie, pero créanme, toda la gente que me rodea, ha sido realmente importante para mi, que han colaborado con esta investigación o a lo largo de mis estudios de la Maestría. Muchas gracias.

“Cuanto más aprendemos, más comprendemos nuestra ignorancia” (Senge, 1998, p. 20).

COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE PROFESORES DE ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS

Resumen

Es de suma importancia el valor que aportan los activos intangibles a las organizaciones. Entre los recursos intangibles más valiosos se encuentra el conocimiento. Existen diversas maneras para adquirir y transferir conocimiento. Algunas se dan de manera natural en los procesos cotidianos como puede ser la socialización, o como sucede dentro de las estructuras de una organización. Es por ello que el presente estudio de investigación, tiene por objeto conocer a las comunidades de práctica como entidades formales o informales que generan valor de conocimiento dentro de una organización. La investigación parte del diseño de un marco teórico para la identificación de comunidades de práctica dentro de las organizaciones, donde se efectuó una revisión de varios autores, asimismo se fundamenta a partir de una metodología que incluye un análisis conceptual, epistemológico y empírico; la ubicación de la etapa de desarrollo esta centrada en los resultados de un acercamiento a la realidad, donde se realizó una investigación de campo a la Escuela Primaria “México”, orientada a medir el impacto de las comunidades de práctica dentro de dicha institución educativa. Los resultados obtenidos demostraron que los docentes deben reflexionar sobre su quehacer cotidiano y aprender en forma colaborativa, contribuyendo significativamente al desarrollo de los procesos de gestión de la escuela estudiada y que, a partir de su ejecución, la institución puede alcanzar características de las comunidades de práctica.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Páginas
HOJA DE FIRMAS.....	ii
DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS.....	iv
RESUMEN.....	vi
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	ix
INTRODUCCION.....	x
CAPITULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
Contexto.....	3
Definición del Problema.....	5
Preguntas de Investigación.....	7
Pregunta general de investigación.....	7
Preguntas particulares de investigación.....	7
Objetivo General.....	8
Objetivos específicos.....	8
Justificación.....	9
Beneficios esperados.....	9
Delimitación y limitación de la investigación.....	11
CAPITULO 2 MARCO TEORICO.....	13
La Importancia del Profesional en la Sociedad.....	13
El Quehacer Diario de los Profesionales.....	15
La Epistemología de la Práctica Profesional.....	17
Perspectivas de la Práctica Docente.....	19
Racionalidad técnica.....	19
Racionalidad práctica.....	23
Perspectivas entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica.....	27
Aplicando la Reflexión desde la Acción.....	28
La Intención de la Reflexión para la Práctica Educativa.....	29
El Proceso para Reflexionar la Práctica.....	30
Disciplinas para reflexionar desde la acción.....	31
Características de las disciplinas.....	32
A) <i>Dominio personal</i>	33
B) <i>Modelos mentales</i>	35
C) <i>Visión compartida</i>	36
D) <i>Aprendizaje en equipo</i>	38
E) <i>El pensamiento sistémico</i>	40
Aprendizaje Organizacional: Relación individuo-organización-contexto.....	41
La Escuelas como Organización que Aprenden.....	43
Características de escuelas que aprenden.....	44
Interlocutores importantes dentro de los sistemas interconectados.....	45
A) <i>Maestros</i>	46
B) <i>Los estudiantes</i>	47
C) <i>Los padres de familia</i>	48
Convertirse en Comunidades de Aprendizaje.....	49
Construyendo una Nueva Forma de Aprender.....	50
Aprender desde las Comunidades de Práctica.....	53
Características de las comunidades de la práctica.....	54

CAPITULO 3 METODOLOGIA.....	56
Enfoque Metodológico.....	58
Análisis cualitativo/cuantitativo.....	59
Método de recolección de datos.....	60
Muestra.....	62
Instrumentos.....	63
A) <i>La observación</i>	64
B) <i>La entrevista</i>	65
Análisis de datos.....	66
A) <i>Análisis de discurso</i>	66
B) <i>Análisis de contenidos</i>	66
 CAPITULO 4 PRESENTACION DE RESULTADOS.....	 68
Resultados Obtenidos a Través de los Instrumentos de Investigación Aplicados a los Docentes y al Director de la Escuela “México”.....	68
Primer bloque.....	69
Segundo bloque.....	70
Tercer bloque.....	71
Cuarto bloque.....	73
Quinto bloque.....	75
Sexto bloque.....	76
Séptimo bloque.....	77
Octavo bloque.....	78
Noveno bloque.....	79
Décimo bloque.....	81
Resultados Obtenidos de las Observaciones Realizadas a la Escuela “México”...	83
Descripción de la escuela: su ubicación, sus características.....	83
Características de directivos, profesores y alumnos.....	84
Características del ambiente escolar.....	85
Comportamientos de los directores y profesores: actitudes.....	86
Tipos de interacciones en los grupos (comunidades) de profesores: actitudes, preocupaciones, reacciones, etc.....	86
Observaciones del proceso de la entrevista a los participantes, reacciones, lenguaje corporal, etc.....	88
Resultados de la Información Registrada en el Cuaderno de Notas Sobre la Reunión del Consejo Técnico.....	88
Observaciones antes de la sesión del consejo técnico.....	90
Observaciones durante la sesión del consejo técnico.....	90
A) <i>Acuerdos anteriores (información general)</i>	91
B) <i>Técnico-pedagógico (asuntos específicos)</i>	92
C) <i>Técnico-administrativo y social (asuntos específicos)</i>	93
D) <i>Otros temas (asuntos específicos)</i>	94
Observaciones al final de la sesión del consejo técnico.....	94
A) <i>Aspecto técnico-pedagógico</i>	95
B) <i>Técnico-administrativo y social</i>	95
C) <i>Otros acuerdos</i>	96
 CAPITULO 5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	 98
La Comunidad de la Práctica como un Espacio Formal.....	99
Como Aprender a Reflexionar.....	100
La Base de una Comunidad que Aprende.....	101

El Consejo Técnico, un Espacio de Trabajo Colegiado y de Reflexión.....	102
Consejo Técnico.....	103
Discusión sobre como Permite o Limita el Consejo Técnico las Comunidades de la Práctica en la escuela “México”.....	105
Participación.....	107
Práctica.....	111
Identidad y Sentido.....	115
Los Integrantes del Pleno, una Gestión de Cambio.....	119
Los Docentes.....	120
El Director.....	122
Los Aspectos que deben Favorecer la Formación y Funcionamiento de las Comunidades de Práctica.....	124
Trabajo Compartido.....	124
El Diálogo y Discusión.....	125
La Escuela “México”, una Escuela que Debe Crecer, Encaminada a una Verdadera Comunidad de Práctica.....	126
 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	 129
Recomendaciones.....	136
En lo práctico.....	137
En lo académico.....	138
En lo teórico.....	139
 REFERENCIAS.....	 141
 ANEXOS.....	 145
Anexo A: Evidencias de las Observaciones.....	145
Anexo B: Instrumento Preestablecido para la Entrevista.....	149
Anexo C: Relatoría de la Sesión del Consejo Técnico Consultivo.....	151
Anexo D: Orden del Día de la Sesión del Consejo Técnico Consultivo.....	154
Anexo E: Calendario Escolar que se utilizó para detallar las Actividades del Plan de Trabajo Anual.....	155
Anexo F: Transcripción Textual de las Entrevistas.....	156
Anexo G: Curriculum Vital.....	168

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	Páginas
Figura 1: Descripción del estudio de caso.....	57
Figura 2: Diagrama del punto de vista del estudio de caso.....	58
Figura 3: Organigrama del Consejo Técnico Consultivo.....	104

El Consejo Técnico, un Espacio de Trabajo Colegiado y de Reflexión.....	102
Consejo Técnico.....	103
Discusión sobre como Permite o Limita el Consejo Técnico las Comunidades de la Práctica en la escuela “México”.....	105
Participación.....	107
Práctica.....	111
Identidad y Sentido.....	115
Los Integrantes del Pleno, una Gestión de Cambio.....	119
Los Docentes.....	120
El Director.....	122
Los Aspectos que deben Favorecer la Formación y Funcionamiento de las Comunidades de Práctica.....	124
Trabajo Compartido.....	124
El Diálogo y Discusión.....	125
La Escuela “México”, una Escuela que Debe Crecer, Encaminada a una Verdadera Comunidad de Práctica.....	126
 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	 129
Recomendaciones.....	136
En lo práctico.....	137
En lo académico.....	138
En lo teórico.....	139
 REFERENCIAS.....	 141
 ANEXOS.....	 145
Anexo A: Evidencias de las Observaciones.....	145
Anexo B: Instrumento Preestablecido para la Entrevista.....	149
Anexo C: Relatoría de la Sesión del Consejo Técnico Consultivo.....	151
Anexo D: Orden del Día de la Sesión del Consejo Técnico Consultivo.....	154
Anexo E: Calendario Escolar que se utilizó para detallar las Actividades del Plan de Trabajo Anual.....	155
Anexo F: Transcripción Textual de las Entrevistas.....	156
Anexo G: Curriculum Vital.....	168

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	Páginas
Figura 1: Descripción del estudio de caso.....	57
Figura 2: Diagrama del punto de vista del estudio de caso.....	58
Figura 3: Organigrama del Consejo Técnico Consultivo.....	104

INTRODUCCION

La sociedad está experimentando profundas transformaciones. La educación se plantea el reto de aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003). Es decir, los docentes de las nuevas generaciones deben replantearse el concepto de enseñanza hacia uno que busque comprender las necesidades de la sociedad del conocimiento a través del procesamiento de la información de manera de lograr el aprendizaje al máximo, estimular la creatividad y desarrollar la capacidad de iniciar el cambio y enfrentarse a él.

Este paso de la era industrial a la sociedad del conocimiento ha llevado a los profesionales de la educación a replantear su quehacer, a reflexionar acerca del para qué de su labor, a buscar métodos o herramientas que los ayuden en este proceso y a transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje, las cuales deben ser verdaderas escuelas que aprenden. Por tal razón la naturaleza de este reporte busca abordar la realidad de la práctica docente desde el modelo del "profesional reflexivo", del cual trata principalmente Donald A. Schön; conocer cuales son las disciplinas que ayudan a construir una "organización Inteligente" con herramientas o disciplinas que ayudan a aprender a aprender como lo explica Peter M. Senge y; a rediseñar y reestructurar escuelas que aprenden para transformarlas en "comunidades de práctica", de los cuales trata uno de los máximos exponentes de este tema y quien es Etienne Wenger.

La importancia de considerar uno u otro modelo del profesional docente, adquirir las habilidades de las disciplinas y convertirse en comunidades de práctica, no es un problema que incumba solamente a los investigadores de la educación, sino que interesa sobre todo a los docentes, es decir, a los profesionales de la educación, dado que, según Schön (1998), la forma de concebir la práctica realizada por cada profesional influye en su forma de actuar. Y agrega Senge (2002) que existe una nueva práctica formal del aprendizaje organizacional y que muchos la desconocen.

En base a lo anterior, este trabajo de investigación pretende conocer como la organización de la Escuela Primaria Vespertina “México”, ubicada en la agencia de Santa María Ixcotel localizada en la periferia de la Ciudad de Oaxaca de Juárez, permite o limita la formación de las comunidades formales o informales que accedan compartir el conocimiento y experiencias de la práctica de los profesores. Con este proyecto no se busca evaluar el desempeño de los maestros de las escuelas, o resolver problemas. Se trata de describir a detalle las comunidades de práctica que forman los maestros en su escuela, y de darle una voz al maestro sobre los temas y preocupaciones que tiene, y donde se pretende concentrarse en una descripción profunda y detallada de lo que realmente piensan y hacen los maestros, con el fin de lograr una mejora continua de la gestión educativa. De este modo el desarrollo de este proyecto de tesis se dividió en 6 capítulos:

El capítulo 1, aborda el diagnóstico de la situación educativa y necesidades encontradas, donde se describe porque las instituciones educativas difícilmente poseen una estructura que propicie una cultura para compartir a través de comunidades de práctica sus experiencias y cuales son las ventajas y/o los obstáculos que se exteriorizan. En general el cuerpo de este capítulo lo conforman siete apartados que abordan: el contexto de la institución, la definición del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación de esta propuesta, los beneficios esperados, y las delimitaciones y limitaciones que se presentan en este proyecto.

El capítulo 2, proporciona la fundamentación teórica, en donde se presenta el sustento teórico para analizar el problema definido y el cual se realizó a través de investigar un sin fin de autores. El contenido asociado a este diagnóstico parte desde la importancia del profesional y su quehacer diario, pasando por la epistemología y las perspectivas de dicha práctica; asimismo se contempla cual es la relación que se da entre los individuos, la organización y su contexto, ya que pretende orientar la propuesta de implementación para lograr un cambio organizacional identificado con nuevos patrones de pensamiento, alentando a la construcción de una organización de aprendizaje donde la gente promueva sus actitudes para lograr los resultados

que quiere; finalmente se hace referencia que en base a lo antes mencionado se construye una nueva forma de aprender a través de las comunidades de práctica.

El capítulo 3, ofrece una descripción metodológica que incluye la forma en la cual se realizó el trabajo de campo. Sin duda alguna, esto es una parte fundamental del trabajo, porque explica los pasos ordenados que permiten analizar y evaluar los resultados desde un enfoque cualitativo. Asimismo dentro del diagnóstico, se menciona algunos modelos de investigación que se utilizaron para la recolección de datos, la muestra de la población que fue analizada y los instrumentos preestablecidos que se aplicaron en las entrevistas. Con base en los resultados del diagnóstico se presentaron los métodos y técnicas que se consideraron para procesar los datos.

El capítulo 4, una vez que ya se describió el problema de estudio y se estableció la metodología a utilizar, se procedió a presentar los resultados que se obtuvieron durante la investigación de campo. En este apartado en una primera parte se exhibió la información ya categorizada de los instrumentos aplicados, posteriormente se describieron los resultados que se obtuvieron de las observaciones realizadas a dicho centro escolar y por último se da a conocer la información plasmada en el cuaderno de notas sobre los espacios que tienen los docentes para el intercambio de experiencias.

El capítulo 5 expone la comparación de los resultados de la investigación realizada a la escuela "México", a la luz de las ideas expuestas por los autores estudiados y plasmados en el marco teórico. Estas ideas que se obtuvieron de un contexto real, fueron fundamentadas para discernir si el consejo técnico consultivo constituido como un espacio formal reúne las características de una comunidad de práctica y asimismo conocer la interrogante principal que da pie a esta investigación, donde expresa cuales son los aspectos que favorecen o impiden la formación y funcionamiento de estas comunidades.

Por último, en las conclusiones, se enfoca más a la experiencia de las actividades dirigidas hacia la práctica del cambio organizacional que a la evaluación de un cambio integral,

en donde la institución educativa se ve beneficiada con los aprendizajes de esta experiencia que posibilitan la oportunidad de consolidar un cambio en la gestión educativa en el futuro; de la misma manera las recomendaciones van dirigidas a consolidar esta experiencia a través de la continuidad en la capacitación y actualización de los docentes en estos futuros aprendizajes.

CAPITULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los rasgos particulares que determinan a la Sociedad del Conocimiento (Hargreaves, 2003) es que el bienestar, la cohesión social y la prosperidad están influidos por el nivel y la calidad de los conocimientos de sus miembros, la cual es una sociedad de aprendizaje que se da a lo largo de toda la vida. Este modelo de sociedad ha roto la distinción del ciclo vital donde había un tiempo para educarse y aprender, y un tiempo posterior para aplicar lo aprendido al mundo laboral, en la práctica. En la actualidad se aprende a lo largo de toda la vida y en todo momento; pero la complejidad de los problemas actuales exige respuestas holísticas por parte de quien aprende, de quien forma y de las organizaciones. El propio concepto de trabajo se ha modificado como consecuencia de la importancia que tiene el conocimiento en la producción de los bienes y en la prestación de los servicios (Castell, 1999).

En consecuencia a esta realidad que se vive, existe un factor de honda significación para los procesos de aprendizaje, que se da en el ámbito laboral, el cual se ha convertido en el entorno donde se aplica el conocimiento adquirido y, al mismo tiempo, es un momento en el cual las personas siguen aprendiendo, por lo tanto, aquí prevalece el principio al que hace referencia Cassano (citado por Zappa, 2004) en donde menciona que se aprende trabajando y el trabajo es conocimiento integrado.

A raíz de éste conocimiento, las personas, las organizaciones y las instituciones se adaptan a los cambios para aprovechar, fundamentalmente, sus oportunidades. En la sociedad del conocimiento los saberes se han convertido en un medio eficaz para entender y comprender lo que sucede en el entorno. Con ello, las organizaciones son más sólidas y competitivas, y generan un importante valor social; las personas son más activas y emprendedoras; y las instituciones son más democráticas y sirven mejor a los intereses de las demás personas.

Las personas que están involucradas en una sociedad del conocimiento y quienes lo aplican, desarrollan sus actividades en entornos en rápida transformación. Estos cambios son

inevitables; pero son también una oportunidad para avanzar en la mejora de la propia concepción de qué es administrar y en cómo organizar una gestión administrativa. La sociedad del conocimiento estimula a las administraciones tanto públicas como privadas a revisar qué hacen y cómo lo hacen para ser más receptivas y simples, responsables y transparentes, y ampliar los espacios de participación a fin de mejorar, en definitiva la calidad de la democracia. Estas transformaciones son, además, una oportunidad para la mejora de los servicios que prestan en armonía con los progresos de la propia sociedad.

Para responder a estos retos se deben imaginar respuestas nuevas porque muchas de las existentes fueron pensadas y diseñadas para una sociedad que ya no es. Para ello es indispensable asumir que los procesos modernizadores requieren, en buena medida, junto a una correcta dirección del cambio, tomar decisiones creativas e innovadoras.

En este sentido, se pretende que en el presente proyecto de tesis, se reflexione sobre algunos aspectos relacionados con la incidencia de la formación en la gestión del cambio en las escuelas públicas de nivel primaria en el contexto de la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003). Asimismo se pretende de que se examine la posibilidad de utilizar como ámbitos formativos las experiencias realizadas por los profesores entorno a los espacios formales o informales o de índole similar, que se constituyen dentro de dichas instituciones educativas. Para ello se analizará si estas experiencias son adecuadas para mejorar las formas de aprendizaje en uso en la formación continua y se valorará si ellas permiten también, además de mejorar los servicios prestados en el entorno escolar, generar espacios de aprendizaje tanto para los propios profesores, como para las organizaciones.

Así lo anterior se basa en el conocimiento para las organizaciones de la sociedad del conocimiento, que es la fuente principal de su actividad y el elemento que marca una diferencia fundamental entre ellas. En el seno de la nueva economía el conocimiento es el principal valor incorporado a los bienes y servicios proporcionados a los clientes y usuarios (Drucker, 1996). En la sociedad del conocimiento los saberes se crean con rapidez y se renueva

constantemente, con esto las empresas, las organizaciones, las instituciones educativas han descubierto que una buena gestión que se sustente a través del conocimiento, aporta importantes beneficios. En la sociedad post-industrial el conocimiento fluye en forma de redes y es el tramo final de una larga cadena iniciada con simples datos, transformada luego en información que finalmente se convierte en saber (Castell, 1999).

Por lo cual si las instituciones educativas, sobre todo las escuelas de nivel primaria, quieren convertirse en organizaciones que aprenden, deben tener, en primer lugar, el hábito de aprender. Los docentes deben reflexionar sobre las experiencias de su vida cotidiana (Schön, 1999) en Gestión del Conocimiento y entresacar conclusiones que, adaptadas en aquello que sea preciso al entorno público, contribuyan a su modernización y, fundamentalmente, a mejorar la gestión de la formación continua en su centro de trabajo a través de Comunidades de Práctica (Wenger, 2001).

Con las comunidades de práctica la propia organización se transforma, aprende y progresa. Es por las anteriores razones que se enmarcaron, que se pretende contribuir a que los docentes adopten estas posturas para que en una forma de comunidad, aprendan a través de la reflexión de su quehacer cotidiano.

Contexto

La Escuela Primaria Urbana “México”, institución en donde se llevará acabo el presente proyecto de tesis, lleva el nombre en honor a nuestro País. Esta escuela primaria es de organización completa, de sostenimiento Federal, la cual pertenece a la zona escolar 159; en ella funcionan dos turno, el matutino, en donde la escuela lleva por nombre “Josefa Ortiz de Domínguez” y el vespertino, a la cual se abocará para la investigación de campo. Se ubica en la calle principal 16 de septiembre de la agencia municipal de Santa Maria Ixcotel, perteneciente al municipio de Santa Lucia del Camino. A un costado se encuentra la iglesia, que lleva el mismo nombre de la agencia; y enfrente de la escuela se localiza el palacio de la agencia municipal.

Dentro de la misma agencia, a 500 metros se encuentra ubicada la zona militar, donde se encuentra establecido el 8vo. Batallón de Infantería; y a un lado sobre la carretera Internacional Cristóbal Colón están las instalaciones del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Un aspecto negativo que tiene la ubicación de la escuela, es que a escasos 50 metros esta funcionando una gasolinera, que de no establecer lineamientos de seguridad rigurosos, puede ser un peligro constante, no solamente para los educandos sino para la comunidad que vive a la periferia.

En lo que se refiere a la infraestructura de la escuela, esta es de un sólo nivel, en donde se localizan 18 aulas distribuidas en 4 naves, y una más donde se encuentra la dirección, el área administrativa, una pequeña bodega y un salón de reuniones. A parte de este edificio se contempla otro igual pero que lo utilizan las autoridades del turno matutino. También dentro de la misma infraestructura se encuentra dos áreas destinada a los sanitarios para alumnos y maestros, los cuales son utilizados uno para cada turno. Asimismo cuenta con una explanada para actos cívicos y una cancha de básquetbol.

La misión de la escuela se establece de la siguiente manera: “La tarea fundamental de la escuela primaria es enseñar, preparar y formar a los niños y contribuir así, al mejoramiento de la condición de vida y el progreso de la sociedad en el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia” (IEEPO, 2003). Para cumplir con esta misión se siguen los lineamientos establecidos como son los planes y programas de estudio en donde quedan plasmados las metas y objetivos de la educación. Asimismo para llevar acabo la práctica docente y cumplir con la misión de la escuela, se cuenta con recursos humanos, materiales y financieros, mismos que en la mayoría de los casos limita tal misión.

Por otro lado la visión de la escuela se establece de esta manera: “Se pretende que la escuela primaria sea el lugar privilegiado donde verdaderamente se ofrezca un servicio educativo de calidad, el cual se manifieste en los siguientes ámbitos” (IEEPO, 2003).

- a) El trabajo en el aula y las formas de enseñanza.

- Utilizar métodos de enseñanza que consideren al niño como sujeto pensante, activo interactuando en un ambiente de confianza donde todos construyan su conocimiento.
 - Brindar una atención mas especializada a los niños con problemas de aprendizaje.
 - Con el aprendizaje adquirido facilitar que los niños integren sin dificultades a otros niveles educativos y a la sociedad.
- b) Organización y funcionamiento de la escuela.
- La organización de la escuela está centrada en optimizar el tiempo efectivo de trabajo docente, basado en la responsabilidad de todo el personal que en ella labora.
- c) La relación entre la escuela y la familia de los alumnos.
- Los padres de familia son agentes activos en la escuela, ya que asisten a las reuniones para coordinar actividades de apoyo en el aprendizaje de sus hijos, y como en la conservación del edificio escolar y sus anexos.

Definición del Problema

El tema de comunidades de práctica, sobre todo en las instituciones educativas ha sido aspecto central de varias iniciativas de gestión del conocimiento y sobre todo de la gestión escolar, orientadas a ofrecer una educación pertinente y de alta calidad y donde se sugiere que ésta gestión escolar se realice mediante un proceso participativo en el que cada escuela diseñe su propio proyecto educativo con la intención de que se prepare y reflexione, para enfrentar los efectos de una sociedad en constante cambio y pueda dar respuesta a las necesidades educativas de la población que atiende. Cualquier proceso de innovación y cambio que se intente en los centros escolares lleva implícito la búsqueda de nuevas formas de organización y administración de los centros escolares y la cual siempre será objeto de una evaluación para conocer los resultados de dicho proceso.

Así lo anterior, contribuye a definir el problema, el cual como se hace referencia, se presenta porque las instituciones educativas difícilmente poseen una estructura que propicie una cultura para compartir a través de comunidades de práctica sus experiencias, lo cual es esencial para que los profesores como trabajadores del conocimiento resuelvan los problemas cotidianos que se les presentan hoy en día. Esto que se hace mención, en las últimas décadas se ha presentado con gran auge en la sociedad del conocimiento, el cual para ser efectivo requiere de un conjunto de condiciones organizacionales y administrativas diferentes a las asignadas al trabajo industrial que esto ha hecho en gran parte, la causa del fracaso generalizado de modelos involuntarios de capacitación aplicados a instituciones educativas (y a otras organizaciones que realizan trabajo no-industrial), y a los problemas que se han encontrado en los esquemas actuales de preparación y formación docente continua (de Vicente, 2001).

Dicho problema genera que al no existir en las escuelas condiciones que faciliten esta forma de generación de conocimiento y lo hagan explícito para otros maestros, se está perdiendo un recurso importante de formación profesional para los maestros que está disponible en la misma escuela, y con los mismos maestros. Por lo cual este es un recurso presente en todas las escuelas, pero que desafortunadamente es desaprovechado para el beneficio de la comunidad escolar.

En este sentido, el siguiente reporte se enfoca a evaluar las condiciones que se presentan en las escuelas de nivel primaria, para conocer si se ha aplicado las comunidades de aprendizaje por parte de los docentes y directivos de la escuela Primaria "México" y con la cual se fortalece o no el consejo técnico consultivo, que se constituye como espacio organizativo para mejorar la tarea docente y para poder dar respuesta a la necesidad de realizar un trabajo colectivo para el bien de la comunidad escolar (SEP, 1993). Asimismo dicho reporte se enfocará a evaluar las expectativas y comentarios de los docentes al saber si se cuentan con dichos

espacios para reflexionar sobre su quehacer diario y los resultados que se han obtenido hasta el momento poniendo en práctica dichas comunidades de práctica.

Preguntas de Investigación

Cualquier término que se use, en el fondo, es un atajo que permite hacer referencia a un fenómeno actual o futuro, sin tener que describirlo cada vez; pero el término escogido no define, de por sí, un contenido. El contenido emerge de los usos en un contexto social dado, que a su vez influyen en las percepciones y expectativas ya que cada término lleva consigo un pasado y un sentido (o sentidos), con su respectivo bagaje ideológico. Por lo tanto para poder darle sentido a la investigación, se establecieron preguntas que fueron de utilidad para guiar el estudio y alcanzar así también los objetivos establecidos.

Pregunta general de investigación

- ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de Comunidades de Práctica?

Preguntas particulares de investigación

- ¿Existe comunidades de práctica conformada en particular por los docentes de la escuela “México”?
- ¿En qué medida se ha llegado a conformar una Comunidad de Práctica en la escuela “México”?
- ¿En qué sentido ha contribuido a transformar la escuela primaria en una comunidad de aprendizaje, capaz de aprender por sí misma y a partir de reflexionar sobre su práctica?
- ¿Qué aspectos delimitan o limitan la formación y funcionamiento de la comunidad de práctica en la escuela “México”?
- ¿Cuál es el proceso de gestión imperante en la escuela primaria urbana?
- ¿En qué consiste el modelo de gestión (consejo técnico) promovido por los docentes y directivos y cómo se aplica en la escuela “México”?

- ¿Cuál es el papel que cada elemento de la escuela juega en una comunidad de aprendizaje?
- ¿Cómo se podría mejorar el proceso de gestión de la escuela “México”?
- Y finalmente para concluir con esta interrogantes, surge otra duda que caracteriza esta importante investigación y que se determina cuando se sabe que los cambios en las gestiones educativas dependen en un alto grado de los docentes, por lo cual se pregunta ¿Por qué muchas veces los docentes trabajan en forma autónoma e aislada y no en una auténtica comunidad de práctica?

Objetivo General

- Conocer como la organización de la escuela permite o limita la formación de comunidades formales o informales que accedan conocer el comportamiento y experiencias de la práctica de profesores.

Objetivos específicos

- Analizar experiencias en la formación de comunidades de práctica en ámbitos educativos, laborales y organizacionales, así como las comunidades de práctica como una perspectiva emergente en la formación y actualización profesional de los docentes.
- Analizar cuales son los propósitos y funcionamientos de una comunidad de práctica en una escuela de nivel primaria en México.
- Comprender que el colectivo tiene muchas oportunidades de interacción para compartir el aprendizaje.
- Promover la participación y gestionar los contenidos intercambiados entre los miembros de la Comunidad de Práctica.
- Desarrollar las capacidades y la creación e intercambio de Conocimiento entre sus miembros a través de un entorno colaborativo y de trabajo en equipo.

- Diseñar un marco de referencia para la identificación de comunidades de práctica, la ubicación de su fase de desarrollo así como el impacto organizacional de dichas comunidades.
- Discutir el papel y promoción de las comunidades de práctica en distintos ámbitos de la actividad educativa, laboral o institucional.

Justificación

Este proyecto de investigación tiene el propósito de conocer cómo la organización de la escuela primaria “México”, accede o limita la formación de comunidades formales o informales que permitan compartir el conocimiento, reflexiones, experiencias y resultados en beneficio del ámbito educativo.

Para lograr realizar esta investigación, la intención es conocer cuáles han sido los obstáculos o barreras que han impedido a algunos docentes formar estos grupos, saber en donde radica el problema principal, vislumbrar cual han sido los inconvenientes por los que no se han utilizado las reflexiones y participaciones de los docentes, y por qué los docentes actúan de forma particular e independiente elaborando sus programas. Con todo lo anterior y de una forma menos directa, es importante también, ya que se conocerá cual es la relación y comunicación entre los docentes y los directivos, en la reflexión de su quehacer docente.

Por tanto la justificación de este importante proyecto y que se da en forma más general, se da en cuanto a la naturaleza de la institución, ya que al momento de conocer los resultados, los docentes y directivos fortalecerán más su gestión escolar y se fortalecerán más los programa a implementar, las actividades cotidianas y la calidad de la educación, y se le dará mas impulso para la mejora y continuidad en bien de la gestión educativa.

Beneficios esperados

La información que se proporcione, será de gran utilidad sobre todo para el Director de la Escuela y comunidad educativa, ya que la información se usará para poder determinar cuáles han sido, están siendo o podrán ser sus resultados y poder tomar en función de todo ello, las

decisiones más convenientes para la consecución positiva de los objetivos establecidos al implementar los espacios para compartir las experiencias, fortaleciendo a la sociedad del conocimiento y mejorar la formación continua; y mejorar si es el caso, la relación que se tiene entre los actores involucrados en dicho proyecto.

En forma particular, los beneficios esperados se centran en el quehacer diario de los docentes y el contexto que les rodea. Estos beneficios se pueden determinar de la siguiente forma:

- Las investigaciones que se presentan, relacionadas con la promoción y desarrollo de Comunidades de Práctica, servirán para que den cuenta de las experiencias de desarrollo profesional en distintos ámbitos educativos, organizacionales e institucionales y del cambio mediante la indagación, la colaboración y el diálogo en el seno de las comunidades, en el contexto de la formación y mejoramiento profesional de los docentes, a través de las experiencias, métodos y resultados que como comunidades de aprendizaje logran establecer en la escuela o instituciones educativas, destacando el carácter alternativo-emergente en la profesionalización de docentes en distintos niveles de la enseñanza.
- Estas investigaciones relacionadas con la producción y gestión de conocimientos a través de las comunidades de práctica, servirán en los distintos ámbitos laborales, organizacionales e institucionales y su impacto se presentará en el desarrollo social, educativo y laboral.
- Dichas investigaciones en la actualidad se podrán relacionar con el papel de las Tecnologías de la informática y de la comunicación que se aplica en la promoción y desarrollo de comunidades de práctica, se podrá llevar a cabo también en entornos de aprendizaje virtual en los ámbitos de actividad laboral, organizacional, institucional y educativa, asimismo se beneficiará en la formación y desarrollo de redes, locales,

nacionales e internacionales que participan a través de Internet para favorecer la comunicación y el intercambio de experiencias entre comunidades de práctica.

Por lo tanto, con este proyecto se pretende contribuir al trabajo de investigación sobre el tema que en la actualidad se ha venido adoptando por muchos profesionales, sobre todo centrándose en lo que son las comunidades de práctica de maestros, y específicamente a escuelas primarias públicas, para acotar el tipo de organización a una sola con características similares en el país y donde los profesores reflexionen en y sobre la acción (Schön, 1999).

Delimitación y limitación de la investigación

El presente proyecto de tesis que se realizó, delimita que la investigación se centro única y exclusivamente a la escuela primaria "México", con clave del centro de trabajo 20DPR2906J, que corresponde al turno vespertino, sin contemplar en forma absoluta, la gestión educativa que se desarrolla en el turno matutino dentro del mismo espacio físico.

En cuanto a las limitantes de la investigación, en forma general no se presentaron, ya que desde el inicio de la investigación se contó con el apoyo del director para llevar a cabo el proyecto, razón por la cual la gestión no se hizo necesaria en otras instancias, el propio director informó al supervisor escolar dando su anuencia en forma verbal, los docentes dieron su aprobación en una reunión donde se les informó al respecto, su anuencia implícita es observable desde las primeras actividades del diagnóstico organizacional, la disposición cooperativa permitió la aplicación de instrumentos y la viabilidad de las actividades planeadas. La organización tuvo también como soporte en todo momento la documentación correspondiente de la población estudiantil, quien fue proporcionada por administrativos de la dirección del plantel. En lo general la organización y la gestión tuvieron condiciones óptimas, facilitando la aplicación de la implementación.

Por otra parte y de forma particular, si se encontraron algunas limitantes, puesto que algunos docentes en el momento de realizar la entrevista su comportamiento fue apático e indiferente, dando información que se distanciaba de la realidad, pero que no presentaron un

problema para la investigación de campo, por lo que se procedió a realizar las entrevistas a otros docentes que dieron su total apoyo ha dicho proyecto.

De esta forma, habiendo explicado un bosquejo sobre el problema que se tiene para conocer cual es la formación y el funcionamiento de las Comunidades de la Práctica que se centra en la escuela “México”, se procede analizar en el siguiente capítulo el marco teórico que sustenta a las Comunidades de Práctica desde un enfoque teórico, para conocer si pueden servir como una herramienta para apalancar la administración del conocimiento y obtener una ventaja competitiva para la organización.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

Resulta evidente que para aplicar soluciones a los problemas que se presentan, se requiere de una formación básica sólida, pero a la vez flexible, que les permita adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente para responder a los retos de una sociedad cambiante. Es necesario entonces que la educación básica que se adquiere en este siglo, no se limite a emitir juicios que no son sustentados, sino que se requiere de la recopilación de información necesaria para que se desarrolle la capacidad para pensar científicamente, para aprender autónomamente y para actuar armónicamente en la resolución creativa de los problemas.

En este sentido, este capítulo tiene el objetivo de presentar el fundamento teórico a seguir para identificar los aspectos que favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de las Comunidades de práctica, que se establece en la escuela primaria "México".

Este tema de comunidades de práctica es un término que se encuentra en boga en la actualidad, pues se le considera la estrategia pertinente para fortalecer la formación inicial y continua del docente, a través de las experiencias de las demás personas y sobre la reflexión de su quehacer cotidiano, y por ende mejorar la calidad de la gestión escolar. Por tanto, los fundamentos teóricos de éste estudio fueron la base para dar respuesta a muchas de las preguntas que surgen como parte de la investigación de campo para conocer los aspectos que favorecen o que impiden el desarrollo de dichas comunidades.

La Importancia del Profesional en la Sociedad

La inserción de la sociedad en las dinámicas globales resulta ineludible, cada vez más, en todas las esferas del quehacer profesional. Todas las profesiones no están ajenas a estas determinaciones e interacciones, lo cual ha provocado que en los últimos años se emprendan Reformas, centradas preferentemente en la reorganización y reestructuración del quehacer.

Este nuevo contexto global de relaciones otorga una posición distinta a los sujetos en la sociedad, imponiéndoles desafíos y exigiéndoles desempeños diversos a los de la sociedad industrial. Estos condicionamientos se han tornado parte de la vida cotidiana y permean las dinámicas vitales en todo momento. Y es que como menciona Schön (1998p. 15), “las profesiones se han hecho esenciales para el funcionamiento mismo de nuestra sociedad”. Los profesionales están primordialmente formados para conducir las principales empresas de la sociedad y quienes van a dirigir la definición y la solución a los problemas, y donde se conseguirá el progreso social. Aquí las principales instituciones oficiales constituyen el límite para el ejercicio profesional. Ello implica una aparente democracia de acceso al conocimiento. La imagen de la sociedad del conocimiento parece mostrar un edén cognitivo en que todos tienen acceso a todo.

Pero existen también desfases, no obstante, en relación con las capacidades para navegar en el universo de información que cada día se expande y donde se ha tratado de profesionalizar a todo el mundo, lo que ha llevado a dar signos crecientes de crisis de confianza en las profesiones. Estos signos se han dado porque los profesionales han abusado de su autonomía para un beneficio privado legítimo; y porque se han encontrado fracasos evidentes de la acción profesional. Como resultado ha traído que la sociedad culpe a las profesiones por sus fracasos y cuya consecuencia trae una pérdida de fe en el juicio profesional.

En la actualidad los esfuerzos para regular estas actividades profesionales se han mejorado y donde se ha llegado a una etapa moderna en la que el mundo se ha transformado, pero que sin saber también esas actividades de mejora han producido algunas consecuencias. Y es que como explica Schön (1998, p. 19): “Cuando las profesiones se disponían hacer frente a la creciente demanda de sus servicios, padecieron las consecuencias de una sobrecarga”.

Lo anterior de cierta manera se vio relacionado con el éxito que se tuvo para tener acceso al conocimiento. Según Barber (1968, citado en Schön, 1998, p. 19):

El problema de un éxito fue atribuido al hecho de que el conocimiento y la característica orientación comunitaria de la conducta profesional son indispensables en nuestra sociedad como ahora la conocemos y como queremos que sea.

Por tanto se pensaba que el éxito era atribuido a la explosión de la industria del conocimiento, cuyo resultado era entre la función del profesional que había de aplicarse con rigidez, honradez, honestidad y una orientación comunitaria hacia las metas y los problemas de la vida.

Así la sociedad del conocimiento, o más bien sociedad de la información, obliga a los sujetos a renovar su formación periódicamente. El creciente volumen de la información y sus fuentes de acceso no tiene repercusiones sólo cuantitativas, sino cualitativas. Por tanto las nuevas demandas de la práctica profesional, el conocimiento, la mejora en la actualización profesional son situaciones inestables por naturaleza.

El Quehacer Diario de los Profesionales

Los profesionales están inmersos en un tipo de trabajo que continuamente es rebasado por los acontecimientos, no es un trabajo estándar, ya definido de ante mano, porque toda situación es incierta, cambiante y compleja, y ello le dificulta la toma de decisiones.

En este sentido los profesionales son considerados a realizar actividades para los que no han sido educados y como manifiesta Schön (1998, p. 25): “el nicho no se adecua por más tiempo a la educación, o la educación ya no se adecua al nicho”.

El trabajo de los profesionales sobre todo el de los docentes, no tiene una configuración definitiva, sino que éste se construye día a día y ésta construcción la delimita las condiciones materiales de su entorno y las relaciones que se establecen a su interior. Estos factores interactúan modificándose permanentemente y ésta interacción se traduce en situaciones inciertas, inestables y singulares a las que se enfrenta el profesional.

A partir de su trabajo cotidiano el profesional se va formando en la práctica, pero para que adquiera conocimientos y perfeccione su trabajo es necesario que se haga presente la reflexión, vista ésta como una estrategia que puede contribuir a la solución de problemas. La reflexión surge cuando se tienen ciertos cuestionamientos, inquietudes, deseos, asombros, etc., sobre la práctica, es ahí cuando se plantea qué se está haciendo y por qué se obtuvo ese

resultado. Todo profesional que es capaz de analizar su práctica, es un profesional reflexivo que puede dar solución a los problemas que enfrenta, al reflexionar sobre su propio conocimiento, concepciones y pautas de acción, y reconocer además de valorar lo que funciona o no en diferentes situaciones problemáticas.

El trabajo de los profesionales y aún más el de los docentes, ha sido objeto de investigación durante los últimos años, (Fullan y Stiegelbauer, 1997; Biddle, Good, Godson, 2000) cuyos aportes se han traducido en reformas o propuestas, las cuales son aproximaciones teóricas que intentan aplicarse a la realidad, es decir son elaboradas con el fin de explicar o proponer un modelo de profesional ó profesor ideal (Valenzuela, 2004).

Los análisis sobre el trabajo de los profesionistas, por lo general están fuera de la realidad porque no están planteados desde lo que es el trabajo en la realidad ni consideran sus expectativas, sus sentimientos y emociones. Las propuestas de trabajo que se le plantean desde esta perspectiva, convierten la realidad en una aspiración. Un profesionista, que es un trabajador que día a día lucha por sobrevivir en su trabajo con una amplia variedad de compromisos sociales y personales, no se halla dentro de ellos, por lo mismo no se identifica, porque no responden a sus necesidades específicas. Las propuestas que se le hacen por lo mismo generalmente no pueden ser aplicables en las condiciones y en el contexto laboral donde está inmerso. De ahí que más que ayudarlo le generan confusión y conflicto.

Pero como los tiempos cambian, así los servicios para la sociedad son otros y el profesionista debe ponerse al día para comprender las necesidades de dicha sociedad. Con esto se refiere Schön (1998, p. 26) cuando dice “En la medida en que las tareas cambian lo harán también la demanda de un conocimiento utilizable...”.Y esto debe surgir como ineludible, para la necesidad de modificar las prácticas de enseñanza, rasgo esencial de la tarea o el quehacer diario.

Bajo estas condiciones no solamente lo que se requiere son las técnicas de análisis tradicionales, sino la activa y sintética habilidad del diseño de un futuro deseable y la invención de los modelos para llevarlos a cabo.

La Epistemología de la Práctica Profesional

El trabajo de los profesionistas, así como el de los docentes, se ve determinado en gran parte por el conjunto de condiciones materiales y el contexto histórico y social en el que se desarrolla, pero desde la construcción o interpretación personal que el profesional hace de las mismas. Por eso, desde el punto de vista de Rivas (2000, p. 149), la práctica docente, “es el trabajo realizado por sujetos particulares en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto social”.

La organización y concreción de su trabajo se va dando con base en lo que se le propone y demanda, así como en función de lo que él piensa y cree sobre él mismo. Al respecto Aguilar (1995, p.88) agrega: “El trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por éste”.

Trabajar implica someterse, como ya se mencionó, a una serie de condiciones institucionales que le posibilitan o restringen su trabajo. Es decir, dicho trabajo se realiza bajo determinadas condiciones, que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo, como de las interpretaciones que el mismo profesional les da.

Las instituciones influyen sobre el profesionista y a la vez el profesionista influye sobre la institución. “Las instituciones constituyen el ruedo para el ejercicio de la actividad profesional” (Schön, 1998, p. 15). Pero es a través del desempeño del profesional, que éste se construye a sí mismo y a la institución. A través del contacto con la realidad del entorno social, el futuro profesional, por una parte, comienza a construir y desarrollar su pensamiento práctico, y por otra, a desarrollar las competencias prácticas, a adquirir los intereses, valores y actitudes que caracterizan su profesión.

Las prácticas sirven para aproximarse a los escenarios profesionales reales; organizar y reorganizar marcos de referencia que permitan entender mejor los conceptos y contenidos explicados que aprenden durante sus estudios; reconocer las aptitudes, actitudes y competencias profesionales; hacerse consciente de las debilidades en la propia preparación, y como también agrega Zabalza (1994, citado por López, 2004, p. 5), “para reflexionar y reconstruir la propia experiencia escolar”

Por otra parte Schön (1992, p. 45, 46) plantea que:

Un “practicum” es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo es reducido en relación con el trabajo propio del mundo real: Es aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, llevándola a cabo, relativamente libre de las presiones, distracciones y riesgos que se dan en el mundo real, al que no obstante, la experiencia práctica hace referencia.

Al hacer referencia a la práctica, pero en el ámbito docente, se refiere a ¿cuáles son sus actividades?, ¿quiénes son los sujetos implicados?, ¿cuáles son sus relaciones?, ¿qué procesos se dan? (Latapi, 2000). Todas estas interrogantes la establecen como un sistema complejo.

Así la actividad que realiza el profesional docente es fundamentalmente práctica. Sin embargo, para llevarla a cabo, requiere de un cuerpo de conocimientos con los cuales pueda orientar lo que hace, cómo lo hace, con qué lo hace, y para qué lo hace. Por lo tanto, esa actividad práctica constantemente se vincula con el conocimiento teórico previamente construido.

El profesional, se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo enigmático de la universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio y con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones.

Así pues, formulando lo que son la teoría y la práctica, el lugar donde trabaja el profesional, es un mundo social y que trae como consecuencia que su labor deba responder a requerimientos tanto afectivos, físicos, como intelectuales que se dan durante la jornada laboral,

porque la institución donde labora es una organización social caracterizada por las relaciones entre los sujetos.

Los profesionales trabajan con personas, pero lo hacen bajo ciertas condiciones institucionales y donde se enfrenta a una serie de demandas y donde ante estas demandas el profesional debe de tomar decisiones inmediatas donde por lo común no hay tiempo para la reflexión y el análisis. Esto implica riesgos, ya que se pueden tomar decisiones equivocadas. De ahí la importancia de aprender a reflexionar, a analizar su práctica, sus concepciones, para poder tomar decisiones pertinentes y fundamentadas.

La complejidad de tomar decisiones adecuadas es más difícil para un profesional novato, el cual al insertarse al campo laboral se enfrenta a un proceso de adaptación y puede encontrar cierta incongruencia entre la teoría y la práctica, una dificultad para articular lo que se aprendió en la escuela y las demandas de la vida, porque existe una diferencia entre lo que se da en la formación y la realidad de la vida cotidiana al enfrentar situaciones imprevistas, para las que no tiene respuesta segura. El profesional novato tiende a observar el comportamiento y hábitos de sus colegas más cercanos, y adopta por imitación defectos, virtudes, estrategias, soluciones, etc., a través de la práctica, sin que se haya dado un proceso de reflexión, de análisis.

Perspectivas de la Práctica Docente

Tomando en cuenta que tanto la teoría como la práctica, modulan la actividad del profesional, se especifican a continuación dos concepciones de la misma, considerando que los procesos de formación y el desarrollo profesional, así como su función están relacionados con la manera en que ellos conciben su práctica. Las dos perspectivas consideradas son: 1) Racionalidad Técnica y 2) Racionalidad Práctica.

Racionalidad técnica

Esta perspectiva parte de una concepción epistemológica de la práctica derivada del positivismo, en donde la labor docente se reduce a una actividad meramente instrumental,

dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Schön (1992, p. 47) alude a la racionalidad técnica de la siguiente manera:

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas... de selección de entre los medios disponibles aquel o aquellos más adecuados para alcanzar la meta establecida. Pero con el énfasis en la solución de problemas ignoramos la identificación de los mismos.

El proceso mediante el cual concretamos la decisión que tomamos, la meta a alcanzar y los medios a utilizar. En el mundo real de la práctica los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser contruidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes.

Bajo esta óptica las situaciones educativas son concebidas como homogéneas, estables y definidas, y al profesional, como un profesional técnico que atiende estas situaciones a través de la aplicación de principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación. Los problemas a los que se habrá de enfrentar son previsibles al igual que los procedimientos y técnicas que utilizará para darles solución a dichos problemas, por tanto, su función se reduce a aplicar diversos medios aplicables a dicho fin, sin considerar el carácter específico de la situación. Dado que se conciben sobretodo a las situaciones educativas como dadas, la práctica consiste en la aplicación de decisiones técnicas, las cuales se llevan a cabo como quien sigue un procedimiento.

La idea central de la racionalidad técnica es que los problemas de la práctica profesional pueden ser resueltos mediante la aplicación rigurosa de un conocimiento científico y técnico. Por tanto, la formación del profesional es instrumental, lo que se busca es dotar al profesional de técnicas y procedimientos para que a través de la aplicación de éstas, logren los resultados deseados. Es por lo anterior, que bajo esta concepción se dice que la actividad del profesional es meramente instrumental y técnica dirigida al logro de resultados preestablecidos.

Así Schön (1998), trata de explicar que la práctica se entiende como una aplicación de procedimientos y técnicas científicas a los problemas que enfrenta el profesional con el fin de encontrar una solución eficaz, pero siguiendo un patrón que tiende a ser rígido y cotidiano. Es decir, es disponer de una ciencia aplicada que permita el desarrollo de procedimientos técnicos

para el análisis y el diagnóstico de los problemas, y para el tratamiento y solución de los mismos.

Dentro de esta perspectiva, Schein (1973, citado por Schön, 1998, p. 34) distinguió en el conocimiento profesional tres componentes esenciales:

- Un componente de ciencia *básica o disciplina subyacente* sobre el que descansa la práctica o sobre el que está se desarrolla.
- Un componente de *ciencia aplicada o ingeniería* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas.
- Un componente de *competencias y actitudes* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.

Existe una subordinación de conocimiento de los niveles más prácticos a los niveles más complejos de producción del conocimiento, el conocimientos técnico (competencias y actitudes) es producto de las especificaciones que producen las ciencias aplicadas y a su vez éstas se sustentan en una ciencia básica. En otras palabras, el desarrollo de competencias, depende del conocimiento científico básico y aplicado.

Esta clasificación de los componentes de acuerdo a niveles de jerarquía del conocimiento profesional establece distintos status académicos y sociales en las personas que lo producen. Es decir, dentro de la práctica no hay un trabajo conjunto de especialistas y profesores para el análisis y desarrollo de la misma. Los conocimientos son producidos en condiciones de aislamiento a través de una marcada división de trabajo. Estos status se dan debido a la separación jerarquizada entre los investigadores y los técnicos, en éste caso los maestros, ya que hay una dependencia de los segundos hacia los primeros. Los docentes como técnicos especializados se les proporcionan un conocimiento que fue elaborado al margen de las necesidades que éste tiene y acepta definiciones externas para sus intervenciones, así mismo el docente asume una concepción productiva de la enseñanza, como una actividad dirigida al logro de resultados.

El dominio técnico que el profesional posee para solucionar problemas le acredita el reconocimiento como profesional de la enseñanza. La eficacia del profesional se determina, como ya se afirmó, por la capacidad que tenga para aplicar principios generales y

conocimientos de la investigación científica de modo inteligente a problemas concretos que enfrenta en su práctica.

Schön (1998) ha señalado que la racionalidad técnica es una concepción epistemológica prevaleciente dentro de la formación de los profesionales, que a través del uso del conocimiento científico en el análisis de la práctica y reglas derivadas que norman y regulan la intervención del profesional ha trascendido aquellos vicios, costumbres, prejuicios, mitos y trabas que generó el enfoque tradicionalista, el cual, se sustenta en los procesos de socialización e inducción profesional para la formación, donde no hay el apoyo conceptual y teórico de la investigación científica. Esta es una propuesta limitada para la formación docente porque reduce los problemas prácticos a problemas meramente instrumentales centrando su interés en el desarrollo de competencias y habilidades técnicas.

El problema central de esta perspectiva es considerar las situaciones problemáticas de la realidad social como identificable y controlable, cuando éstas en realidad son complejas, indeterminadas y únicas además de estar enmarcadas en conflictos de valores. Toda situación de enseñanza es incierta, en tanto no existen situaciones ya establecidas o previsibles a las que se les pueda aplicar una solución fija y predeterminada, porque los fenómenos prácticos se caracterizan por ser singulares, y por lo mismo no se pueden encasillar en la clasificación de problemas generales.

Cabe destacar que un fenómeno práctico puede atenderse como un problema instrumental cuando las metas están claramente establecidas e identificadas, porque cuando se tiene esto surge un proceso reflexivo que da como resultado que el profesor identifique la situación y le de un nombre, al igual que delimita el ambiente donde va a trabajar.

Pero cuando los procedimientos y las metas se encuentran confusas y abundan cuestionamientos en torno a ellas, las técnicas derivadas de las ciencias aplicadas no son el mejor medio para atender las situaciones problemáticas. Por tanto las críticas anteriores no son una negación rotunda a la racionalidad técnica, porque como se mencionó ésta puede ser

aplicada en tareas o problemas específicos y rutinarios. Así, “la identificación del problema es una condición para dar una solución técnica” (Contreras, 1997, p. 27). La práctica docente puede ser visualizada desde una perspectiva opuesta a la anterior, ésta es la de la racionalidad práctica.

Racionalidad práctica

Esta perspectiva parte de reconocer que el profesional, sobre todo el docente, se enfrenta día a día con problemas prácticos, con situaciones educativas cargadas de complejidad, conflicto e incertidumbre, que no pueden ser atendidas desde una perspectiva técnica sino que se requiere que el profesional desarrolle otras capacidades o destrezas humanas, como la capacidad de reflexión para analizar la situación, valorarla y poder tomar decisiones para darle solución.

Desde esta perspectiva se mira a la práctica profesional inmersa en un escenario cambiante que le demanda al docente una formación que implique un nuevo papel que debe jugar como profesional que sustenta su práctica en el análisis y la reflexión de la misma.

El profesor interviene en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de este ecosistema complejo y cambiante el profesor se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran parte imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas de comportamientos de grupos reducidos o del aula en su conjunto, requieren un tratamiento singular, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto, y por la propia historia del aula como grupo social (Pérez, 1999, p. 126).

Schön (1992) en su obra planteó que los docentes como profesionales prácticos no pueden dar respuesta a problemas específicos de su trabajo con acciones que dependen de conocimientos y técnicas ya establecidas. Sino que el docente debe de construir su conocimiento para responder a los requerimientos de su práctica, para eso tiene que conocer las múltiples variables que caracterizan la compleja vida del aula y que intervienen decididamente en su trabajo. “Es una vía nueva de conocer qué son las cosas y cómo se llega a ese conocimiento” (Villar, 1988, p. 148).

Tomando en cuenta la complejidad y singularidad de los problemas de la práctica profesional, es necesario distinguir de acuerdo con Schön (1998) tres conceptos que componen el pensamiento práctico que el docente pone en juego en su labor: 1) Conocimiento en la acción, 2) Reflexión en la acción y 3) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El actuar cotidiano del profesional se sustenta en gran medida en un conocimiento implícito que él mismo ha creado a lo largo de su carrera profesional, son conocimientos tácitos disponibles para actuar inmediatamente ante situaciones de duda o de riesgo. En éste sentido se está hablando de un actuar mecánico, ya que ante la urgencia se interviene sin un espacio para pensar qué es lo que se está haciendo, esto es lo que se denomina **Conocimiento en la acción**. En estas situaciones de inmediatez el conocimiento se encuentra en la acción y no es que se aplique en la acción, sino que está implícitamente en ella.

Es un conocimiento práctico que se manifiesta en el saber hacer y que el sujeto desarrolla gracias a la experiencia, ya que lo construye a partir de las vivencias que otorga el trabajo cotidiano. La actividad del docente se puede caracterizar en buena medida por ser un trabajo repetitivo ya que el docente se enfrenta constantemente con ciertas situaciones más o menos parecidas, que lo llevan a desarrollar un repertorio de teoría implícitas que le permiten confiar en su intervención. Las teoría implícitas son un conjunto de conceptos, teorías, creencias y datos que son recursos intelectuales que se activan para dar sustento a las decisiones que debe tomar el docente dentro de su actuar cotidiano.

Pero en la actividad práctica no sólo se exige del profesional un conocimiento implícito. Hay situaciones educativas que sorprenden al docente, que no sabe como resolver, ya que no corresponden a una definición establecida. Ante esas nuevas demandas a las que se enfrenta, el docente necesita reconocer y entender las características novedosas y singulares que presenta la situación en cuestión y buscar una respuesta creativa a la misma. Para ello requiere poner en marcha otros recursos diferentes a su conocimiento implícito, porque éste es insuficiente, necesita reflexionar y examinar su conocimiento práctico con base a la situación

conflictiva. Es lo que Schön (1998) denomina ***Reflexión en y durante la práctica***, misma que se activa ante una situación imprevista que exige pensar en lo que se está haciendo, se da entonces *una conversación reflexiva con la situación problemática concreta*.

A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada. Y puede dar sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que el puede permitirse experimentar. (Schön, 1998, p. 66).

La reflexión es el espacio que permite examinar los esquemas teóricos y las creencias implícitas de las que hace uso el docente en su práctica diaria. Crear estos tipos de espacios hará que el trabajo docente se convierta en algo interesante que se caracterice por la innovación, creatividad y el entusiasmo del mismo profesor. De no ser así, su labor sería aburrida y tal vez la inadecuada, ya que el profesional no se da la oportunidad de pensar lo que está haciendo, no presta atención a los fenómenos que no se adaptan a los saberes que posee.

Este proceso de reflexión en la acción convierte al profesional, según Schön (1992, p. 72), en “un investigador en el contexto de la práctica”, porque no depende de teorías y técnicas establecidas, sino que él mismo construye un conocimiento para dar solución al problema identificado y a sus necesidades específicas. Lo construye cuando reconoce la singularidad del problema y por tanto no recurre a conocimientos preestablecidos, sino que interpreta los aspectos únicos de la situación que no se habían presentando antes, para reconducirlos adecuadamente, articulando el pensar y el hacer. Es aquí donde surge la conversación reflexiva, que no es otra cosa que el diálogo que se da entre la acción y sus consecuencias para intervenir en la situación problemática.

Esto implica experimentar probando diversas soluciones ante las situaciones nuevas, el docente rechaza, confirma o modifica sus conocimientos prácticos. La reflexión en la acción es el proceso de autoanálisis que el profesional hace a su conocimiento implícito que comúnmente se manifiesta en un actuar mecánico e inconsciente, para convertirlo en un conocimiento explícito, consciente basado en el análisis y la valoración constante de las situaciones problemáticas. Pérez (1998, p. 419), alude a que la “reflexión en la acción es un proceso de

investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica profesional ocurren simultáneamente”.

Por tal, es un proceso de reflexión donde en ocasiones no hay orden ni calma para llevar a cabo un profundo análisis racional, pero a pesar de esto se confía en la capacidad del docente para captar las variables que determinan la complejidad de la situación y tomar la decisión que juzgue más pertinente para intervenir de manera nueva atendiendo a los requerimientos de la compleja vida del aula.

El último componente del pensamiento práctico es la **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción**, es el análisis que el profesional hace posterior a su acción y sobre su proceso de reflexión. Es el uso del conocimiento para describir y analizar las características y procesos de su acción, de forma ordenada y tranquila, sin la presión ya de dar respuesta inmediata a la situación problemática. El profesional reconstruye su práctica, analiza su acción, sus consecuencias y las concepciones que orientaron su acción.

Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. Más bien debería denominarse reflexión sobre la representación o reconstrucción a posteriori de la propia acción. (Pérez, 1999, p. 419).

El conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, son procesos articulados que componen el pensamiento práctico del profesional, que le permiten una intervención eficaz ante situaciones divergentes, no se pueden considerar como procesos aislados porque ellos se exigen y se complementan entre si para tener una intervención práctica racional, destacando el valor de la reflexión como un instrumento que permite describir y analizar críticamente los fundamentos de su labor docente. En este sentido Contreras alude que “la reflexión se entiende como un modo de conexión entre el conocimiento y la acción en los contextos prácticos, en vez de la derivación técnica” (Contreras, 1997, p. 82).

Esta perspectiva de la práctica profesional se opone a la idea del docente pasivo, de aquel que recibe simplemente sugerencias externas, que guía su práctica basándose en teorías y técnicas establecidas concibiendo a las situaciones educativas como dadas y previsibles.

Concibe al docente como profesional reflexivo, que toma decisiones y que es capaz de resolver problemas específicos de su trabajo, con base en la reflexión de qué es lo que él sabe y cómo piensa. El docente se cuestiona por qué hace lo que hace, con el fin de perfeccionar su práctica y como consecuencia mejorar la eficacia de su desempeño. En este sentido, “la base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del docente capaz de interpretar y diagnosticar cada situación singular y de elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención. (Pérez, 1999, p. 87).

Para que el docente actúe con mayor pertinencia se necesita una actitud flexible que entienda el escenario complejo que se presenta en el aula, para que se sienta parte de él, que tenga la capacidad de interpretar y comprender la realidad, que esté convencido de que puede mejorar su práctica y que busque respuestas o alternativas viables para cumplir mejor sus funciones.

La racionalidad práctica no sólo debe de considerarse como una parte del proceso formativo para la toma de decisiones, sino como una forma de ser y pensar del docente. Es una invitación a un cambio de conducta, dejar la impulsividad y la rutina que caracteriza el trabajo de muchos docentes.

Perspectivas entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica

La importancia de considerar uno u otro modelo del profesional docente no es un problema que incumba solamente a los investigadores de la educación, sino que interesa sobre todo a los docentes, es decir, a los profesionales de la educación, dado que, según Schön (1998), la forma de concebir la práctica realizada por cada profesional influye en su forma de actuar.

Pero mientras tanto, la formación profesional y más la docente, requieren superar las limitantes impuestas por la influencia de la racionalidad técnica, la cual no ha sido capaz de brindar la asistencia necesaria para que los docentes resuelvan los complejos problemas surgidos en su quehacer diario en el aula. Dicha necesidad ha llevado a desarrollar una

epistemología alternativa a la de la práctica profesional, como Jackson (1994, p. 84) sugiere, “se necesita una nueva epistemología que haga un fuerte hincapié en la reflexión como dimensión esencial idiosincrática de cualquier profesional que desempeña trabajos prácticos”.

En este sentido, es importante considerar la distinción entre acción reflexiva y una acción rutinaria (Dewey, 1904, citado por Guichot, 2000), debido a que desde los modelos de formación de docentes que recogen los enunciados de esta nueva epistemología, es importante no tan sólo considerar el análisis de los medios, sino también generar una acción que suponga un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Por tanto Schön (1998) se inclina más por la Racionalidad Práctica, ya que así el "profesional será más reflexivo" en su forma de actuar.

Aplicando la Reflexión desde la Acción

Desde la perspectiva del docente significa el proceso de reflexionar sobre la propia experiencia, puesto que el proceso de aprender a enseñar no se adquiere solo durante la época de formación docente sino que debe perdurar durante toda la vida. Los profesionales interpretan y aprecian sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teoría y prácticas que ya han adquirido.

La acción rutinaria esta dirigida por el impulso, la tradición, la autoridad. Los docentes que no reflexionan sobre su acción docente aceptan la realidad cotidiana de las escuelas, perdiendo frecuentemente de vista los objetivos y metas hacia los que dirigen su trabajo convirtiéndose en meros agentes de terceros.

La acción reflexiva supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica. No consiste en un conjunto de pasos o procedimientos que tengan que seguir los docentes, es un proceso más amplio que incluye:

- Apertura intelectual: para atender a más de un punto de vista, para reconocer errores aún de sus más arraigadas creencia. El docente reflexivo se pregunta constantemente por que hacen lo que hacen en la clase.
- Actitud de responsabilidad: Supone una consideración de las consecuencias a las que conduce la acción, con respecto a los efectos de la tarea docente en el desarrollo intelectual, social y emocional de los alumnos.

- La sinceridad: Implica que el docente debe reflexionar en cada instante, orientando su accionar a la consecución de ciertos fines. También implica reconocer las equivocaciones y pedir disculpas a quien corresponda bajándose del pedestal en el que se coloca muchas veces y que se convierte en una barrera muy difícil de pasar (Gallardo, 2006).

Es decir, en una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio donde él, de la solución lógica y racional a los problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.

Por otro lado, Tremmel (1993, p. 458) sostiene que “aprender el arte de prestar atención, no solo lo que pasa alrededor, sino también dentro de cada uno, es un elemento necesario de la enseñanza reflexiva”. Asimismo, sugiere que la concentración es un elemento necesario esencial para el procedimiento de plantear o redefinir procesos, en este caso, educativos.

Así pues, la reflexión sobre la acción no se constituye sólo como un ejercicio individual, sino que está inmersa en las complejas interacciones entre el docente, los alumnos, el contexto social y especialmente la matriz de relaciones entre pares que se desarrollan en los entornos educativos. Rescatar esas dimensiones es fundamental como medio para entender “los procesos pedagógicos, sobre todo al enfrentarse con los problemas del cambio educativo y la transformación de la práctica escolar” (Sacristán y Pérez, 1992, p. 52). Así, la consideración del capital cognitivo, que se deriva de la experiencia y reflexión cotidiana individual y cooperativa de los docentes en su práctica, se constituye en un elemento clave al momento de formular estrategias de formación para docentes en ejercicio.

La Intención de la Reflexión para la Práctica Educativa

En este camino de reflexión, es importante ir reconociendo los supuestos en los que se basa la práctica. La reflexión permite significar muchos elementos escondidos y a veces desconocidos que suponen intencionalidad específica en el hacer y en el quehacer.

El concepto fundamental que orienta la búsqueda de las acciones educativas es el del propósito educativo. Para este caso se comprende como propósito, “el afinar la capacidad del

hombre para explorar los cielos” (Senge, 1998, p. 191), mientras que propósito educativo en otros términos se considera como “la finalidad o meta de formación y desarrollo último que cada docente se propone lograr con sus alumnos y que implica tanto los conceptos que sobre educación tiene, como los correspondientes a la enseñanza-aprendizaje” (Zavaleta, 2003, p. 17). En este sentido, es necesario reconocer que en el desarrollo de un programa no solamente existen los objetivos del mismo, sino que el trabajo derivado de él está mediado por los propósitos personales del docente respecto a metas de transformación y superación señaladas para sus alumnos, tanto en lo individual como en lo grupal.

Son estas intenciones educativas las que definen el rumbo que cada persona ha de tomar y por la cuales cada docente imprime su sello personal en su desarrollo, a pesar de que se utilicen los mismos programas o incluso los mismos materiales de apoyo para el proceso enseñanza-aprendizaje, entre otros factores. La intención le lleva entonces principalmente, a proponer formas de trabajo que permitan al otro apropiarse de los contenidos. Pero este aprendizaje (Knowles, 2001) se refiere también a la adquisición de metodologías de estudio, adquisición de conocimientos, de trabajo, de comprensión, de habilidades para la transferencia y aplicación de los contenidos, que proponen los docentes. Estas intenciones son muy variadas, con diferente nivel de amplitud y profundidad, y dependen de la formación profesional y experiencia de los docentes.

De esta forma, la noción de enseñar que tiene cada docente, esta integrada por toda una gama de intenciones educativas que se basan en una formación teórica, en la experiencia personal y el contacto con otros docentes. De tal manera, las intenciones no son concepciones aisladas que orientan a la práctica docente, sino que se integran en un cuerpo de saberes que permiten el quehacer cotidiano en la docencia.

El Proceso para Reflexionar la Práctica

Así, con las intenciones educativas que se tienen para mejorar su práctica cotidiana y ante las constantes transformaciones que caracterizan la realidad actual donde se involucra el

proceso de reflexionar en y desde la acción (Schön, 1998), los docentes se ven enfrentados a la necesidad urgente de estructurar estrategias pedagógicas orientadas a ofrecer una formación que le permita desenvolverse en situaciones cambiantes, aplicando sus conocimientos de manera creativa en los quehaceres cotidianos.

Y es que conseguir evidencias de la práctica para analizarla implica una serie de tareas y el desarrollo de una serie de habilidades que por lo común, los profesionales y sobre todo los profesionales de la educación no están formados y que, en consecuencia, representan una serie de retos a vencer.

Ante esta necesidad, actualmente las tecnologías de la información, propician el interés por contar con herramientas enfocadas a apoyar el desarrollo de formas de pensamiento más que a facilitar la adquisición de conocimientos sobre un determinado tema; encaminadas a la creación de herramientas que contemplan principios del Pensamiento Sistémico (Senge, 1998), con el propósito primordial de apoyar la formación docente de individuos críticos y capaces de asumir el conocimiento de manera integral y con la dinámica de cambio que hoy lo caracteriza.

Con dichas herramientas, se puede recuperar la práctica en el sentido de traer a cuenta los hechos de su cotidianidad, pues esta última, como tal, es algo que se vive momento a momento, en proceso continuo de eventos que se mezclan y entrelazan entre el recuerdo y el olvido y en la proximidad del momento vivido. Y es que como menciona Heller (1970, citado por Piña, 2002, p. 3) “el hombre de la cotidianidad es activo y goza, obra y recibe, es afectivo y racional, pero no tiene tiempo ni posibilidad de absorberse enteramente en ninguno de esos aspectos para poder apurarlo según toda su intensidad”.

Disciplinas para reflexionar desde la acción

Por lo anterior, es necesario contar con nuevas herramientas de trabajo, nuevas técnicas, nuevos métodos, nuevas aspiraciones, para poder resolver los problemas educativos que se enfrentan cada momento en los centros de trabajo y sobre todo para hacer una reflexión desde la práctica, y que ayudaran a promover un cambio esencial o un cambio de enfoque, que el

docente puede aplicar al momento de su reflexión. Con estas herramientas o disciplinas como las llama Senge (1998), se puede pensar de un cierto modo y que busca la plenitud del ser humano que dibuja una relación inédita, absolutamente armónica, entre el individuo y la organización. Se muestra cómo este cambio implica un nuevo modo de organización de la sociedad en su conjunto.

Características de las disciplinas

La primera condición para que una organización goce de esta cualidad es que mantenga la visión de que forma parte de una realidad más amplia, compleja, interrelacionada y global. Esta perspectiva se pierde por el aprendizaje, a que todas las personas se someten desde la infancia, por analizar la realidad compleja para comprenderla mejor. "Cuando se abandona la ilusión de que el mundo está compuesto por fuerzas separadas y desconectadas se puede construir una organización inteligente" (Senge, 1998, p. 11).

Lo que distingue a las organizaciones inteligentes de las tradicionales es el dominio de ciertas disciplinas básicas, entendiendo por disciplina el "corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar... una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias... algunas personas tienen un "don innato", pero con la práctica cualquiera puede desarrollar un grado de habilidad" (Senge, 1998, p. 20). Aunque se desarrollan por separado, cada cual resultara decisiva para el éxito de las demás, tal como ocurre con cualquier conjunto. Cada disciplina brinda una dimensión que será vital para la construcción, la cual tendrá una auténtica capacidad de aprendizaje y que perfeccionarán continuamente su habilidad para alcanzar sus mayores aspiraciones.

Senge (1998, p. 14) comenta que los ingenieros exponen "que se ha inventado una idea nueva cuando se demuestra que funciona en el laboratorio" y agrega que "la idea se transforma en innovación sólo cuando se puede reproducir sin contratiempos, en gran escala y a costes prácticos", por eso, dichas disciplinas constituyen la condición para pasar de la invención a la innovación, es decir, para que una idea nueva, un planteamiento o un enfoque diferente al que

se venía utilizando en un área determinada, se ponga en práctica y produzca la mejora que se buscaba. Los componentes de una innovación en la conducta humana son las disciplinas, del mismo modo que las tecnologías son componentes de las innovaciones en ingeniería. La ausencia de algunas disciplinas, pueden proporcionar algunas explicaciones de por qué las reformas escolares no constituyen, en algunos casos, una auténtica innovación educativa, quedándose en una mera invención. Las disciplinas propuestas por Senge (1998) son las siguientes:

A) Dominio personal.

El dominio personal se entiende como el desarrollo de los integrantes de una organización. En esta disciplina se incluiría el desarrollo profesional del docente. A esto, Senge (1998, p. 179) expresa que "el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual". Afirmación que lleva, por un lado, a considerar la importancia de la formación individual del docente y de la reflexión personal como elemento crucial de los centros escolares. Por otro, a evitar percibir el desarrollo personal como alternativo al desarrollo del centro educativo, a la formación basada en la escuela y a otras propuestas de intervención colectiva.

El desarrollo personal y organizacional deben entenderse como complementarios y mutuamente reforzantes. Con el dominio personal desde la organización se pretende clarificar continuamente qué es importante y aprender, igualmente de manera continua, a percibir con mayor claridad la realidad presente "...y es que permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente" (Senge, 1998, p. 16). La diferencia entre aquello que se considera importante o una meta a conseguir y lo que realmente se ha logrado, constituye la denominada tensión creativa, que es la fuerza para unir ambas situaciones.

Sin embargo, muy pocas organizaciones estimulan el crecimiento de sus integrantes. En consecuencia, los miembros de la organización que inicialmente eran brillantes y estaban

interesados en sacar adelante un proyecto compartido, en poco tiempo se encuentran tratando, primordialmente, de sacar adelante otras actividades o de ocupar de la mejor manera posible su tiempo libre, lo que provoca que exista un desinterés por la organización.

Las personas con alto nivel de dominio personal tienen, entre otras, las siguientes características según Senge (1998, p.183):

- Poseen un sentido especial del propósito que subyace a sus visiones y metas.
- Perciben la realidad actual como un aliado y no como un enemigo.
- Aprenden a percibir las fuerzas del cambio y a trabajar con ellas en vez de resistirlas.
- Son intensamente inquisitivas, y desean ver la realidad con precisión y exactitud.
- Se sienten conectados con otras personas y con la vida misma, sin sacrificar su singularidad.
- Se sienten parte de un proceso creativo.
- Están comprometidos y son responsables con su trabajo.
- Tienen iniciativa.
- Aprenden continuamente.
- Son conscientes de su ignorancia y de sus limitaciones, pero tienen confianza en sí mismas.

Las organizaciones que estimulan el dominio personal comprenden que las personas que lo poseen son más comprometidas, poseen mayor iniciativa, tienen un sentido más amplio y profundo de la responsabilidad en su trabajo y aprenden con más rapidez; en definitiva, conforman un importante beneficio para las propias organizaciones o instituciones educativas.

Asimismo se puede afirmar que para estimular el dominio personal de los docentes, dentro de las organizaciones escolares se requieren algunas condiciones:

- Que los equipos directivos (incluidas las administraciones educativas) perciban y comprendan la riqueza que este aspecto aporta al centro escolar y al proyecto que en el mismo se pretenda desarrollar.
- Una actitud básica de confianza en que el docente, protagonista principal del dominio de esta disciplina, está integrado por personas interesadas en su propio desarrollo.
- La dedicación generosa de recursos, invertidos con confianza en el beneficio que reportarán.

Así el dominio personal “es un proceso y no es algo que se posee, es una disciplina que dura toda la vida y representa el cimiento espiritual de las Organizaciones Inteligentes” (Senge, 1990, p. 16).

B) Modelos mentales.

Son supuestos, generalizaciones, historias e imágenes profundamente arraigadas en las personas, que influyen sobre su modo de comprender el mundo y de actuar. La percepción de situaciones que exigen cambio no se lleva a cabo porque los cambios necesarios entran en conflicto con poderosos modelos mentales. La persistencia de éstos en las personas, impide que determinadas actuaciones, se lleguen a realizar.

Esto explica que algunas prácticas escolares, como el trabajo manual o tradicional de transferencia de gran cantidad de información a los que se pueden acceder en la actualidad por otros medios, el trabajo individual y solitario, y sin que exista entre los docentes la coordinación necesaria, etc., existan actualmente, a pesar de que hayan sido identificadas en numerosas ocasiones por los propios docentes que las ejercen, como causa de problemas y que posteriormente las vuelven a padecer.

La adaptación continua de las personas y las organizaciones, aunado al crecimiento de un ámbito cambiante dependen del aprendizaje institucional. Este aprendizaje estará condicionado por la cultura dominante de una organización y constituye la herramienta que puede utilizarse para modificar modelos mentales compartidos acerca de las áreas relacionadas con las propias tareas y el desarrollo del proyecto organizativo. Y es que antes “en la Organización Autoritaria tradicional, el dogma era Administrar, Organizar y Controlar”, ahora con la integración de “una Organización Inteligente, el nuevo dogma consistirá en Visión, Valores y Modelos Mentales” (Senge, 1998, p. 231). Con lo anterior se puede decir que el cambio de estos modelos mentales esta incluido en la reestructuración escolar según la propuesta de Hargreaves (1996). Es necesario identificar qué modelos beneficiarían las prácticas escolares para las mejoras educativas y cuáles entorpecerían los cambios pertinentes.

La disciplina de trabajar con modelos mentales empieza por volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio. También incluye la aptitud para entablar conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación (actitud inquisitiva) con la persuasión, donde la gente manifieste sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros (Senge. 1998, p. 18).

Para reconocer los propios modelos mentales se requiere de una reflexión. Moderar la velocidad de los propios procesos de pensamiento para tomar conciencia de cómo cada persona forma sus modelos mentales y cómo éstos influyen sobre sus actos. Al mismo tiempo tomar distancia de la realidad para tener perspectiva y poder reconocer los modelos que realmente se están poniendo en práctica.

Schön (1998) explica que los profesionales que aprenden de manera generativa, es decir, produciendo mejoras efectivas en su práctica, realizan una reflexión en y sobre la práctica. Se requiere una reflexión en la que realmente haya una expansión de la capacidad de cada persona para crear, imprescindible para un aprendizaje generativo (Senge, 1998). Para que haya aprendizaje cada persona necesita analizar la brecha de las acciones que cada uno realiza. Este análisis pondrá de manifiesto los modelos mentales, que muchas veces son inconscientes. La ayuda de otros docentes puede ser útil para desarrollar aptitudes reflexivas; por tanto, el trabajo con otros ayudará a mejorar la reflexión.

En los intentos de poner en práctica estas ideas, se encuentran algunas dificultades. Muchas de las grandes ideas que fracasan no lo hacen porque las intenciones fueron débiles, o porque la voluntad flaqueó o incluso porque no existía una comprensión sistémica, sino porque los nuevos modelos chocan con profundas imágenes internas acerca del funcionamiento del mundo, las cuales limitan a modos familiares de pensar y actuar. La propia reflexión se manifiesta contaminada por los modelos mentales que constituyen conceptualizaciones muy arraigadas en el docente y se requieren algunos apoyos como procedimientos, nuevos aprendizajes y colaboración entre docentes que faciliten el proceso. Además, la persistencia a permanecer vinculados a lo concreto dificulta que algunos docentes puedan separarse de la realidad inmediata, para reconocer desde la distancia una realidad más global que haga patente el modelo puesto en práctica.

C) Visión compartida.

Una visión es verdaderamente compartida cuando tú y yo tenemos una imagen similar y nos interesa que sea mutua, y no sólo que la tenga cada uno de nosotros. Cuando la gente comparte una visión está conectada, vinculada por una aspiración común. (Senge, 1998, p. 261).

Las visiones "son imágenes que lleva la gente de una organización. Crea una sensación de vínculo común que impregna la organización y brinda coherencia a actividades dispares" (Senge, 1998, p. 261). La visión de una organización escolar se plasma dentro de un proyecto educativo del centro escolar y en los encadenados planes que lo desarrollan, atendiendo a las prioridades de cada momento.

Construir una visión compartida significa compartir una imagen del futuro que se pretende crear. Según Senge (1998), cuando esto es así, es decir, cuando realmente cada miembro de la organización manifiesta una visión genuina, no necesita sobresalir, ni aprende porque se lo ordenen, sino porque lo desea. "La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar visiones de futura compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento" (Senge, 1998, p. 19). En el funcionamiento de una organización es contraproducente tratar de imponer una visión desde la dirección o desde otras instancias, por sincera que sea.

Una visión es compartida cuando dos personas tienen una imagen similar y, además, ambas tienen el interés de que sea mutua; no es suficiente cuando esta visión sólo la tiene cada uno, sino debe ser cuando ambos tienen la misma visión, y que se trata de una visión compartida, "aunque muy diferentes en especie y contenido... se debe unir en torno a una identidad y una aspiración en común" (Senge, 1998, p. 18), en el primer caso debe existir una coincidencia, en el segundo caso se da la posibilidad de colaboración.

La visión compartida es una expresión que se deriva del sentido de visión y destino compartido de la organización que incluye los siguientes componentes: visión, valores y propósito o misión.

- La visión es una imagen del futuro que se desea crear, muestra adónde se quiere ir y cómo será cuando se llegue ahí. Se caracteriza por ser tangible e inmediata, lo que infunde forma y rumbo al futuro de la organización y ayuda a la gente a fijar metas que sirvan de impulso.

- Los valores constituyen una guía de la conducta que ayudará a la gente a desplazarse hacia la visión. Describen el modo en que se propone operar día a día mientras se persigue la visión, expresándose a través de la conducta.
- El propósito o misión representa la razón fundamental para la existencia de la organización. Es un proceso reflexivo en el sentido de que nunca se llegará al propósito último de la organización, pero que se alcanzaran muchas visiones en el camino.

D) Aprendizaje en equipo.

En la actualidad dentro las organizaciones, el componente fundamental del aprendizaje es el equipo. La inteligencia del equipo supera, en mucho de los casos, la inteligencia de sus integrantes. Además, los equipos pueden desarrollar aptitudes extraordinarias para la acción coordinada, que van más allá de la mera suma de las acciones de sus miembros. Según Senge (1998) existe la idea de que la capacidad de un equipo es diferente de la suma de las capacidades de sus miembros, lo cuál hace que fracasan de manera inexplicable en su empresa.

Cuando los equipos aprenden generan resultados excepcionales y además sus integrantes se desarrollan con mayor rapidez. "El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean" (Senge, 1998, p. 296). En la mayoría de los equipos la energía de cada miembro se encauza en diversas direcciones y hay una pérdida de la misma. En los equipos alineados las energías individuales se armonizan y hay una dirección común. Los individuos no sacrifican sus intereses personales a la visión del equipo, sino que la visión compartida se transforma en una prolongación de sus visiones personales.

El aprendizaje individual, en ocasiones, resulta irrelevante para el aprendizaje organizacional. Puede ocurrir que los miembros de una organización realicen un aprendizaje y la organización no se vea afectada por el mismo. Por el contrario, si los equipos aprenden se convierten en un contexto adecuado para que los individuos aprendan a través de la

organización. Al respecto Senge (1998, p. 296) agrega que “los logros del equipo pueden fijar el tono y establecer una pauta para aprender conjuntamente para la organización”.

El aprendizaje en equipo tiene tres dimensiones críticas:

- Necesidad de pensar agudamente sobre problemas complejos. Se trata de aprender a explorar el potencial de "muchas mentes para ser más inteligentes que una mente sola" (en ocasiones la "inteligencia del equipo" se vuelve "inferior" a la "suma" de las individuales porque no se explora correctamente).
- Necesidad de una acción innovadora y coordinada. Exige que cada miembro sea consciente de los demás y actúe de manera que complemente los actos de éstos.
- Los miembros del equipo desempeñan un papel en otros equipos. Esta interrelación refuerza el aprendizaje de todos.

Las dos herramientas principales del aprendizaje en equipo son el diálogo y la discusión.

El diálogo se describe como el libre flujo del significado a través del grupo, lo cual permite a éste descubrir significados que no se alcanzan individualmente. Según Senge (1998, p. 19), es “la capacidad de los miembros del equipo para suspender los supuestos e ingresar a un autentico pensamiento conjunto”. Con el diálogo se aprende a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje en un equipo. Si se detectan y se hacen aflorar creativamente, pueden acelerar el aprendizaje. La discusión conlleva un "polémica" de ideas en competencia, de la que el ganador se queda con todo.

La disciplina del aprendizaje en equipo implica dominar las prácticas del diálogo y de la discusión. En el primero hay una exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, en la cual la perspectiva propia se modifica. En la discusión se presentan y defienden diferentes perspectivas y se busca la mejor para respaldar las decisiones que se tomen, coherentemente con ella. También se requiere aprender a afrontar creativamente las situaciones que se oponen al diálogo y a la discusión y que constituyen rutinas defensivas. Se debe comenzar por utilizar la

reflexión e indagación como modos de liberar la energía que encierran estas rutinas y localizarla después en el diálogo y en la discusión.

Senge (1998), hace referencia a que existen tres condiciones para el diálogo, las cuales se pueden interpretar de la siguiente manera:

- Todos los participantes deben mantener sus supuestos ante sí mismos, disponibles para el cuestionamiento y la observación de todos los demás.
- Todos los participantes deben verse como compañeros. Las personas sienten que están construyendo algo, un entendimiento nuevo y más profundo. Se trata de elaborar un pensamiento en el que se articulan las diferentes aportaciones para conformar un producto integrador de todas ellas.
- Tiene que haber un árbitro que mantenga el contexto del diálogo. Este debe proporcionar la garantía de que todo el mundo puede participar, evitar que el diálogo se vaya por otros derroteros y manifestar ideas contrarias a las que se están expresando para contemplar todas las posibilidades. La presencia de un árbitro que cumpla estas funciones se hace menos necesario en la medida en que un equipo va teniendo más experiencia de diálogo.

El consenso al que se aspira con el diálogo no es nivelador sino aperturista. Se trata de llegar a una visión que surge de lo que se llega a ver si cada uno mira desde la propia perspectiva y desde la de los demás.

E) El pensamiento sistémico.

Constituye la quinta disciplina (Senge 1998), la cual integra a las demás disciplinas, donde las agrupa en un cuerpo coherente de teoría y práctica, y donde no se les permite ser recursos separados.

Esta disciplina requiere de las demás como argumenta Senge (1998, p. 22):

La construcción de una visión compartida alienta un compromiso a largo plazo; los modelos mentales ayudan a superar las limitaciones en la manera actual de ver el mundo; el aprendizaje en equipo desarrolla las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales; el dominio personal alienta la motivación personal para aprender continuamente cómo los propios actos afectan al mundo.

Para que una organización sea eficaz e innovadora en el desarrollo de su proyecto, es necesario que las cinco disciplinas se desarrollen como un conjunto en el seno de la misma. Debe tenerse en cuenta que es más difícil integrar herramientas nuevas que aplicarlas por separado, por lo que con facilidad alguna de ellas puede quedar relegada.

El pensamiento sistémico permite comprender la percepción que la organización tiene de sí misma y del mundo, descubrir cómo crea su realidad y cómo puede modificarla. "La visión pinta la imagen de lo que deseamos crear. El pensamiento sistémico revela cómo hemos creado lo que tenemos ahora" (Senge, 1998, p. 291). Desarrollar este tipo de pensamiento exige que los miembros de la organización adquieran las destrezas sistémicas correspondientes (Hall, 1994), con las implicaciones que este hecho debería tener para los planes de formación y mejora que se lleven a cabo, en el caso que se ocupa, en el Sistema Educativo. Situarse en la perspectiva de la sociedad postmoderna (Hargreaves, 1996) asumiendo la flexibilidad y globalidad que exige, a la hora de reflexionar sobre la educación y sus implicaciones, llevaría a detectar la necesidad de adquirir las mencionadas destrezas (Hall, 1994) y a orientar a las organizaciones escolares, junto con los miembros que las integran, hacia el Pensamiento Sistémico (Senge, 1998).

Aprendizaje Organizacional: Relación individuo-organización-contexto

Con éstas disciplinas, se muestra cómo este cambio aplicado en diferentes niveles, y a pesar de hacer uso de nociones modernas como sus modelos a seguir, rompe por completo con el proyecto tradicional y donde se pretende que el docente reflexione desde su acción, desde su práctica y se enfoque a una de las formas más modernas del trabajo, creando las Organizaciones Inteligentes, Organizaciones que Aprenden (Senge, 1998, p. 11):

Las Organizaciones Inteligentes son organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente aprende continuamente a aprender en conjunto.

Por eso, se adopta este concepto de aprendizaje organizacional, ya que se analiza el proceso desde una perspectiva sistémica, se propone la integración entre los individuos, la

organización y el entorno; y que por ende radica en la comprensión global de la organización y de las interrelaciones entre sus partes que la componen. Esta visión del aprendizaje organizacional, implica la creación de capacidades internas en la organización que le permite adaptarse al entorno y enfrentar tanto la situación actual como el futuro, logra además obtener una ventaja competitiva que reúne las características necesarias que garantizará mantenerse en el tiempo. El aprender es un proceso lento que requiere de un período de desarrollo largo y que se sustenta en el hombre como principal eje de la organización. Esta capacidad a su vez, se convierte en un factor clave de éxito para el desempeño de la organización.

Así el aprendizaje, enmarca su concepción en una perspectiva sistémica y donde Senge (1998, p. 24) da a entender que el aprendizaje es un modo peculiar:

El verdadero aprendizaje llega al corazón de lo que significa ser humano. A través del aprendizaje nos recreamos a nosotros mismos. A través del aprendizaje nos capacitamos para hacer algo que antes no podíamos. A través del aprendizaje percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él. A través del aprendizaje ampliamos nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso generativo de la vida.

Argyris y Schön (1978, citados por Senge, 1998), hacen énfasis en el aprendizaje que surge como defensa ante la rutina, como tensión creativa que permanece en el seno de la organización, estimulando a los individuos a reexaminar las operaciones y tareas que realizan y, que se originan de la bifurcación: deseos individuales – objetivos organizacionales.

La gran potencia que tiene la premisa funcional antes citada es que abre la posibilidad de un relación completamente nueva, mutuamente provechosa, entre el individuo y su organización. Si el individuo descubre que, al comprometerse con la organización, esta se vuelve el escenario más propicio para su autorrealización, la organización confiadamente podrá abrirse más a una participación activa por su parte en la toma de decisiones. Pero, igualmente, sólo si en la organización se da esa apertura, sus miembros podrán percibir como deseable y atractivo el involucrarse y comprometerse con ella. El logro de este fin constituiría una perfecta asociación entre el individuo y la organización:

Sólo a través de la opción un individuo llega a practicar las disciplinas del aprendizaje. Estar en un ámbito alentador es una ayuda, pero no elimina la necesidad de opción. Las organizaciones

inteligentes sólo pueden ser construidas por individuos que ponen su espíritu vital en la tarea. Nuestras opciones guían ese espíritu (Senge, 1998, p. 444).

Por eso el aprendizaje organizacional es un proceso que ya muchas organizaciones han adoptado y quien en términos más completos y atribuidos al contexto, la consideran como:

Un proceso mediante el cual las entidades, grandes o pequeñas, públicas o privadas, adquieren y crean conocimiento, a través de sus trabajadores, con el propósito de convertirlo en conocimiento institucional, que le permita a la organización adaptarse a las condiciones cambiantes de su entorno o transformarlo. Existen dos rutas de aprendizaje organizacional: del individuo a la organización y de la organización al individuo. En el primer caso, conocimiento clave que está en los trabajadores se identifica, se hace explícito, se documenta e institucionaliza. En el segundo caso, conocimiento organizacional existente se facilita para que sea interiorizado por los trabajadores de la entidad. (Wikipedia, 15-Mzo-2007).

La Escuelas como Organización que Aprenden

Una organización o una escuela tiene como práctica de todos los días la aplicación del método científico tradicional en el sistema de trabajo de la empresa, es decir, mantienen una estructura organizacional propicia para la creación de conocimiento, pero cuyos procesos no se encuentran alineados a ciclos de Reflexión, y no generan la capacidad de los individuos y los equipos de trabajo así como los ambientes propicios para poner en práctica nuevas ideas y crear los espacios necesarios para la observación de los resultados generados, a fin de mejorarlos.

Aunado a esto, las estructuras jerárquicas también bloquean el aprendizaje organizacional, por lo que una organización que aprende debe diseñar una estructura organizacional plana y ágil. Diseñar una Organización que Aprende, es sin duda, una tarea ardua y difícil, requiere una transformación personal y organizacional de como se piensa y siente, requiere llevar a cabo nuevas prácticas de trabajo y romper con los patrones tradicionales de pensamiento y conducta, lo cual significa un grande esfuerzo y requiere de persistencia, compromiso y un gran liderazgo que estimule y soporte los cambios necesarios para el cambio. Por lo cual, así “el sistema escolar podría cambiar, de una serie compleja de elementos constitutivos dispares, a un cuerpo de personas que aprenden juntas para bien de un propósito común” (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton y Kleiner, 2002, p. 308).

Sin duda, se debe crear un principio que guíe la gestión y el establecimiento de escuelas que aprenden, y donde consiste en considerar los centros escolares como organizaciones que son capaces de regirse a sí mismas y de dar una solución conjunta a sus necesidades. Al respecto, Martín (1998, p. 55) asegura “a través de la organización de los centros escolares aprendemos a valorar correctamente esas situaciones de partida, analizar cada centro y sus entornos, a contextualizar”.

Desde la perspectiva de la gestión, todos los centros escolares son organizaciones que deben poseer autonomía, es decir, la facultad de enfrentar las adversidades acudiendo al apoyo de las instancias que les sean de utilidad para solucionar los problemas. Por tanto las escuelas pueden y deben ser organizaciones que aprenden, donde éstas puedan rediseñar su currícula, reorientar sus estructuras, enmendar sus normas y reglamentos e impulsar la superación y desarrollo de su personal académico, administrativo y de apoyo; esto es, renovarse y revitalizarse de manera continua. De acuerdo a esto, Senge et al (2002, p. 17), lo precisan de la siguiente manera:

Las escuelas se pueden rehacer, revitalizar y renovarse en forma sostenida, no por decreto u órdenes, ni por reglamento, 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, ahora reconocen su común interés en el futuro del sistema escolar y lo que pueden aprender los unos de los otros.

Características de escuelas que aprenden

A pesar de que se identifica cada centro como una organización, también se afirma que cada escuela tiene diferente forma de organización, pues las conductas de sus miembros, las tendencias y los hábitos son muy particulares. Martín (1998) afirma que es preciso comprender que cada escuela tiene una organización característica y que cada miembro de la institución percibe la organización de distinto modo.

Más sin embargo, algunas características que se deben presentar en forma general en las escuelas que aprenden, se deducen de las disciplinas que propone Senge (1998), las

cuales permite desarrollar las competencias en los miembros de la organización y que las conformaran como verdaderas Escuelas que Aprenden.

Las características de una organización que posee la capacidad de aprendizaje pueden ser:

- Posee una visión con la que define sus metas y objetivos. (Dominio Personal)
- Las personas descartan su vieja manera de pensar y las rutinas estandarizadas que utilizan para resolver los problemas o desempeñar sus puestos. (Modelos Mentales)
- Las personas y los grupos subliman sus intereses particulares, para trabajar juntos y alcanzar una visión compartida de la organización. (Visión Compartida)
- Las personas se comunican abiertamente unas con otras. (Aprendizaje en Equipo)
- Los miembros piensan que todos los procesos, actividades y funciones e interacciones organizacionales con el ambiente forman parte de un sistema de interrelaciones. (Pensar en Sistemas)

En este sentido, también Martín (1998, p.59) expone que las escuelas son organizaciones que deben cumplir con ciertas características entre las que menciona:

- Grupos de trabajo, responsables y autónomos.
- Comunicación e información.
- Clima favorable y enriquecedor.
- Responsabilidad compartida.
- Actitudes positivas sobre la propia organización y sus miembros.
- Equilibrio interno (organización, autoridad).
- Intención de lograr unos resultados (eficacia, eficiencia).
- Ambiente de consenso y colaboración profesional.

Si los centros escolares no reúnen o cumplen con dichas características, posiblemente no se lleguen a consolidar como escuelas que aprendan a fondo; “sin métodos y herramientas no es posible desarrollar nuevas destrezas y capacidades que se requieren para prender a fondo” (Senge, 2002, p. 375).

Interlocutores importantes dentro de los sistemas interconectados

En los sistemas que interactúan, dentro de las escuelas que aprenden el papel que desempeña cada uno de los elementos que la integran, su interacción y cooperación, son la

clave del éxito “y que a veces son difíciles de ver pero determinan la prioridades y necesidades...” (Senge et al, 2002, p. 24). A continuación se enmarcan algunas aptitudes y actitudes que presentan los principales elementos de los centros escolares y su contexto que los rodea (salón de clases, escuela y comunidad).

A) Maestros.

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

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

Martín (1998, p. 68) señala que en una organización escolar:

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

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

Con respecto a lo anterior Senge (2002), plantea que el docente debe cumplir con tres actitudes, basándose primeramente en que se debe contar con un propósito básico, posteriormente, deben actuar como administradores y fomentar las relaciones entre todos los actores y finalmente ellos también serán los aprendices de sus conocimientos, quienes evolucionaran a lo largo de toda su vida.

B) Los estudiantes.

Uno de los señalamientos principales es la participación activa de los alumnos en cualquier actividad y quien como argumenta Valenzuela (2004) son los que definen la razón del ser de las instituciones educativas. Más sin embargo, en la mayoría de las escuelas es muy común que se ignore a los alumnos cuando se generan los proyectos, si bien todos deberían partir del reconocimiento de sus intereses, se les hace a un lado pues se tiene la idea de que el docente posee un conocimiento completo de sus alumnos y que en el momento de diseñar su plan lo hace con base en lo que sabe de ellos. Al respecto, Senge et al (2002, p. 25) afirma que “los alumnos son los únicos que ven todos los aspectos del sistema de educación, y sin embargo son los que tienen la menor influencia en su diseño”.

Davis y Thomas (1999) indican que en las escuelas eficaces los alumnos forman parte de la comunidad escolar. También reflexionan sobre la dificultad de esta tarea, pues siempre se ha considerado que los estudiantes no tienen la capacidad para decidir lo que les conviene, pero se ha olvidado que muchas veces tienen ideas que son de gran utilidad para el progreso de la escuela. Asimismo agregan que los centros educativos deben perseguir la realización de acciones en las que se integre a los alumnos como las reuniones de docentes en las que se traten actividades en las que puedan aportar sus opiniones y puedan dar sugerencias sobre cómo desarrollarlas.

La dificultad principal de los docentes radica en el hecho de que imaginar a los alumnos tomando decisiones es como dejar la escuela a su suerte. Lo anterior es un paradigma que debe cambiar, pues la inclusión del alumnado en la organización no genera tal situación ya que los docentes los orientan en aquellos aspectos que no comprenden y a su vez serán los colaboradores en la creación de un nuevo conocimiento y participantes activos en la evolución de los centros educativos (Senge et al, 2002), ya que esto los hará desarrollar sus capacidades cognitivas y emotivas. Por lo cual “necesitan estar en un sistema que fomente sus capacidades y su conciencia” (Senge et al, 2002, p. 25).

C) Los padres de familia.

Los padres son también el elemento de las aulas que aprenden, que al apoyar las actividades programadas por la escuela contribuye al éxito y a la mejoría sustancial de los planteles educativos. “Cuanto más cerca esté el padre de la educación del niño, tanto mayor será el impacto en la evolución y logros educativos del niño” (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Sin embargo, al igual que con los alumnos, su inclusión es difícil, ya que los padres no se interesan por los centros escolares, ya que en ciertas ocasiones asocian la idea, con recuerdos desagradables de su propio aprendizaje, así mismo ya no colaboran por falta de tiempo y por falta de estímulo. Aunado a esto existen otras situaciones que pueden generar conflictos en la institución, como la realización de alguna actividad que no la puedan desarrollar en su totalidad y cometan un error. La situación anterior ha repercutido en el miedo docente para integrar a los padres de familia en la programación y ejecución de las actividades de superación de la institución. Al respecto, Fernández (1999, p. 108) asegura, que “pocas cosas se han separado tanto de lo que prometían (o de lo que se pensó que prometían) como la participación de los padres de familia en la gestión de los centros de enseñanza”.

En las escuelas se dan situaciones como el enojo y temor de los docentes hacia los padres de familia, la desconfianza de su integración y el ausentismo total de algunos padres. En muchas ocasiones es muy fácil para el docente culpar a los padres de familia de los resultados negativos en el aprendizaje de los alumnos y viceversa.

En la actualidad la gestión de cambio en las escuelas que aprenden, se ven en la necesidad de fortalecer tal acción y busca que los padres de familia participen en forma activa en las actividades de la escuela y apoyen su crecimiento y desarrollo. “Se necesita uno de otros para crear aulas que aprenden y escuelas que aprenden” (Senge et al, 2002, p.26).

Así los padres de familia deben asistir a los centros escolar con mayor afluencia, para colabora en proyectos para abatir los problemas de aprendizaje, y donde sus opiniones se toman en cuenta al elaborarlo, el diálogo con los docentes debe fluir de manera natural (Senge,

1998), También deben contribuir con el aprendizaje de sus hijos y colaborando con el director y los docente en las actividades en conjunto de manera que se encuentre interconectados.

La exclusión de los padres de familia de los planteles repercute en la generalización del desarrollo y manejo de la institución, situación que empaña el interés del mejoramiento de la comunidad escolar.

Convertirse en Comunidades de Aprendizaje

Por tal situación para que las escuelas se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje, se necesita de la participación activa de los interlocutores principales que conforman la escuela, los cuales siempre deben permanecer dentro de un sistema interconectado y que ayuden a construir el conocimiento.

Para que sean eficaces, es necesario que las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje se caracterizan por poseer unos valores y una visión compartida, responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje de los estudiantes, investigación profesional reflexiva, colaboración y promoción del aprendizaje en grupo e individual. Son escuelas comprometidas con esfuerzos continuos de mejora e investigación tanto de las condiciones internas de la escuela como de los desarrollos externos a ésta, en lugar de ser simplemente reactivas a las iniciativas de las reformas. Están abiertas al cambio y la experimentación y se comprometen en la mejora continua a través de la investigación de las prácticas existentes y de la adopción de innovaciones fundamentadas empíricamente (Stoll y Fink, 1999).

En las comunidades de aprendizaje profesionales, los docentes y los administradores de la escuela buscan constantemente obtener y compartir el aprendizaje y, además, obran de acuerdo con lo que aprenden. El objetivo de sus acciones consiste en aumentar su eficacia como profesionales de forma que resulte beneficiosa para los estudiantes. Las escuelas que aprenden se caracterizan por la presencia del diálogo reflexivo, en el marco del cual el personal

del centro conversa sobre los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando cuestiones y problemas relacionados (Hughes, 1995, citado por López, 2001).

Aunado a esto, el trabajo en equipo y la colaboración son esenciales en este proceso. En una comunidad de aprendizaje, el personal del centro dialoga entre sí sobre la enseñanza y el aprendizaje, creando un entorno caracterizado por la curiosidad y la orientación al cambio. Conseguir esto requiere un liderazgo comprensivo, pero también que se proporcionen tiempo y recursos. En las escuelas que aprenden, se dispone de tiempo para la planificación didáctica y la investigación colectiva, y los profesores se observan entre sí en el contexto del aula para aprender buenas prácticas (Connell, 1996, citado por Muijs, 2003). Y sobre todo estar en relación con el contexto que los rodea, ya que de ahí se aprende a aprender (Senge et al, 2002).

Además, una organización que aprende es una organización que concibe el aprendizaje como un medio para adaptarse a los procesos de cambio (Senge, 2002). Por ello se entiende como una organización que aprende a aquella que promueve el aprendizaje de sus miembros y lo aprovecha para irse mejorando e irse renovando, como agrega Senge (1999, p.179) “Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden”. Como dicen los expertos en estos temas una organización que aprende es aquella en la cual sus miembros están continuamente desarrollando su capacidad de crear futuro.

Cuando los miembros de una organización se reúnen en cualquier tipo de agrupación producen también conocimiento que, generalmente, va más allá de los propios saberes individuales. Por ello, las organizaciones que pretendan gestionar el conocimiento han de saber identificar, retener y estimular este tipo de saberes porque ellos son, en parte, la propia identidad de la organización (Soto, 2005).

Construyendo una Nueva Forma de Aprender

El resultado de esta nueva orientación es el desarrollo del concepto de Gestión del Conocimiento. El objetivo central no es tanto hacer cosas nuevas, sino saber aprovechar de otra manera, de la mejor manera posible, los recursos de conocimiento existentes en la

organización. Desde esta perspectiva Viedma (2000, p. 99) agrega que, la Gestión del Conocimiento “son el conjunto de procesos adoptados por las organizaciones para aprovechar la aplicación efectiva de los saberes existentes en su interior a fin de conseguir sus objetivos”. Así el gestionar el conocimiento es, en buena medida, dirigir los intercambios de todo tipo de saberes entre las personas de una organización a fin de mejorar su actividad y alcanzar los fines propuestos.

Sin duda alguna, las organizaciones han gestionado siempre el conocimiento, aunque ahora, el hecho relativamente nuevo, es la importancia relativa que tiene aquel para las propias organizaciones. En muchos casos es vital para su persistencia saber gestionar adecuadamente este conocimiento. De acuerdo a las tecnologías de la información y de las comunicaciones las organizaciones pueden ordenar y gestionar mejor sus diferentes niveles de conocimientos, fundamentalmente porque pueden convertir los datos en información, primero, y luego en conocimiento (Torres, 2005).

Muchas organizaciones han sabido sacar provecho de las oportunidades que ofrece este nuevo escenario (Soto, 2005). Algunas se han reorganizado en clave de las exigencias planteada por la nueva economía, las nuevas reformas y han encontrado una buena estrategia para ello. Gestionar el conocimiento debe ser una manera distinta de entender una organización y cuál es el papel de sus miembros. Sin embargo este proceso no se ha dado en el sector público con la misma intensidad a pesar de que las administraciones públicas se encuentran ante un escenario que tienen muchos puntos en común con el sector privado (Benavides y Quintana, 2003).

Por lo cual si las instituciones educativas, sobre todo las escuelas de nivel primaria, quieren convertirse en organizaciones que aprenden, deben tener, en primer lugar, el hábito de aprender. Los docentes deben reflexionar sobre las experiencias de su vida cotidiana (Schön, 1999) en gestión del conocimiento y entresacar conclusiones que, adaptadas a aquello que sea preciso al entorno público, contribuyan a su modernización y, fundamentalmente, a mejorar la

gestión de la formación continua de los docentes y de su centro de trabajo. De este análisis un dato relevante es el que expresa González (1997, p. 18) cuando afirma que: “las personas aprenden tanto a través de procesos formativos formales: procesos finalizados y procesos abiertos, así como de procesos de aprendizaje informales”.

En las organizaciones que aprenden la colaboración y la cooperación entre sus miembros son básicas. Las personas, en este caso los docentes que quieren aprender deben saber crear entornos de aprendizaje donde confluyan los aprendizajes formales y los no formales e informales. Cualquier institución que pretenda ser una organización que aprenda debe construir ámbitos en los cuales sea posible combinar cualquier tipo de aprendizaje, independientemente donde éste se haya producido, y aprovechar los aprendizajes individuales para convertirlos en aprendizajes organizativos, y así lo expresa Senge (1999, p. 20) “el aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje de las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo”.

Por lo cual, cuando un grupo de personas examina sus prácticas laborales, analiza lo que hace y cómo lo hace, convierten en explícito todo lo que sabe, independientemente de donde se haya adquirido el saber. Ello es muy útil para las organizaciones si ellas saben retener este tipo de conocimiento. Si la organización sabe recoger estos conocimientos individuales y proyectarlos, primero en el grupo, y después al resto de la estructura, el conocimiento se extenderá a través de procesos contribuyendo al aprendizaje organizativo.

Muchas organizaciones en los últimos años (Benavides y Quintana, 2003), con mayor grado de conciencia o no, han empezado a ensayar modos de gestionar el conocimiento y de aprovechar la práctica como fuente de aprendizaje. Así, cuando un grupo de personas, reunidas de manera informal, convierten sus saberes personales o sus saber hacer individuales en valores colectivos que se traducen en prácticas renovadas se dice que se trata de una comunidad de práctica. El fenómeno de estas comunidades de práctica está asociado con la

aparición de las organizaciones que aprenden. Estas comunidades son, fundamentalmente, ámbitos privilegiados de aprendizaje.

Aprender desde las Comunidades de Práctica

El término de comunidad de práctica fue propuesto a partir de las observaciones realizadas en varias empresas que habían ensayado formas nuevas de organización y de estructuración del trabajo. Wenger (2001) uno de sus máximos teóricos definió las comunidades de prácticas como:

...grupos de personas que comparten su pericia y su pasión sobre unos asuntos e interactúan para seguir aprendiendo sobre esta materia (...) los miembros resuelven problemas, hablan con perspicacia y comparten información. Hablan sobre sus vidas, intereses y ambiciones. Cada uno de los miembros actúa como maestro y tutor de los otros, planifican actividades de la comunidad y desarrollan herramientas y marcos de referencia que forman parte del conocimiento común de la comunidad. Con el tiempo estas interacciones mutuas y relaciones sirven para construir un cuerpo de conocimiento compartido y una señal de identidad" (p. 14).

De este modo, quienes han impulsado las comunidades de práctica, Wenger, E., 1998, Peña P., 2001 y Garrido A., 2003 (citados por Winkipedia, 17-ago-2007), abren nuevas posibilidades al desarrollo de la formación en las organizaciones. La comunidad de práctica es el marco adecuado donde las personas, al dialogar e intercambiar sus experiencias, ponen en común sus conocimientos. Ello favorece que el conocimiento sea un valor compartido. El diálogo (Senge, 1998) que se produce en el seno de la comunidad invita a las personas a reflexionar (Schön, 1998) sobre su experiencia en los términos establecidos por los teóricos del ciclo de aprendizaje y ello contribuye a que el aprendizaje sea efectivo. Además, el diálogo entre distintos puntos de vista, por lo general, suscita controversia y discrepancias que, en muchas ocasiones, se traduce en un conflicto cognoscitivo con lo cual también favorece el aprendizaje.

El hecho de existir una práctica compartida por los miembros de la comunidad resulta relevante para el proceso de aprendizaje en el grupo, ya que las personas aprenden mejor aquello que está relacionado con la práctica que los une. Las comunidades de práctica (Wenger, 2001) crean un nuevo espacio formativo que amplía los ámbitos formativos dentro de las organizaciones. Probablemente será en el seno de estas comunidades donde las personas

aprendan nuevas competencias profesionales de manera mucho más eficiente que a través de los procesos formales de aprendizaje.

Las comunidades de práctica en una institución educativa pueden surgir en cualquier nivel y en cualquier momento. Aparecen allí donde un grupo de personas deciden compartir informalmente sus experiencias y reflexionar sobre su trabajo. Como consecuencia de ello estas personas modifican sus patrones de conducta e incorporan a la organización nuevas prácticas laborales. Con todo ello los miembros de las comunidades de práctica aprenden, porque al final de todo el proceso estas personas han modificado sus modelos mentales (Senge, 1998), su forma de comportarse. Por ello estas comunidades han de ser consideradas realmente como comunidades de aprendizaje. Con las comunidades de práctica la propia organización se transforma, aprende y progresa (Wenger, 2001).

Es por las anteriores razones que se enmarcaron, que se pretende contribuir a que los docentes adopten estas posturas para que en una forma de comunidad, aprendan a través de la reflexión de su quehacer cotidiano. El análisis de las diferentes experiencias habidas entorno a las comunidades de práctica demuestra que son ámbitos idóneos para realizar los procesos de aprendizaje individual y, al mismo tiempo, desarrollar el aprendizaje organizativo. Así “la experiencia sugiere que las visiones genuinamente compartidas requieren de una conversación permanente donde los individuos no sólo se sienten libres de expresar sus sueños, sino de aprender a escuchar los sueños ajenos” (Senge, 1998, p. 275).

Características de las comunidades de práctica

De acuerdo a la interpretación de diferentes autores que emiten su juicio acerca de las comunidades de práctica (Wenger, 1998, Peña, 2001 y Garrido, 2003 citados por Wikipedia, 17-ago-2007), explican que dichas comunidades contemplan algunas características comunes que son:

- . Están constituidas por personas que pertenecen a la misma organización.

- Sus miembros comparten unos modos de hacer las cosas, unas maneras de referirse a los hechos y unos valores: comparten unas prácticas.
- Las comunidades pueden ser formales o informales, pero en muchas ocasiones las organizaciones pueden fomentarlas pero no crearlas.
- Los miembros tienen pasión por los asuntos que cimientan las comunidades. Esta pasión contribuye a que las personas compartan y progresen en sus conocimientos colectivos.
- En estos grupos hay líderes y organizadores. Los primeros impulsan ideas nuevas y los segundos coordinan las actividades de aprendizaje y las iniciativas propuestas.
- Estas comunidades son estratégicas porque influyen en el desarrollo de la economía del conocimiento.

En resumen y sin duda alguna, todo este cúmulo de conocimientos que se plasman en este capítulo, representa un amplio marco de referencia para analizar en forma y con fundamentos, si la escuela que se está estudiando, poseen una estructura que propicie una cultura de interacción para compartir sus conocimientos a través de comunidades de práctica, lo cual es esencial para que los profesores como trabajadores del conocimiento resuelvan los problemas cotidianos. En este sentido, a continuación se enmarca la metodología que se ha de utilizar para realizar la investigación de campo.

CAPITULO 3

METODOLOGIA

Para la realización del diagnóstico se revisaron algunos modelos que se presentan a continuación, y que pueden ayudar a elaborar una propuesta selectiva que permita ordenar y analizar elementos propios del objeto de estudio, éste ordenamiento se da a través de variables que accede a comprender de mejor manera, en este caso, el funcionamiento de una comunidad; la elección no se hace al azar, sino que refleja de alguna manera los modos en que el investigador entiende su entorno (Rodríguez, 1999).

Uno de los modelos contemplados y el más conocido es el de "Contingencias" elaborado por Lawrence y Loesch (citado en Rodríguez, 1999), en donde se describe que es una variante de los conceptos y relaciones conceptuales de la teoría general de sistemas. Otro modelo que también se revisó fue el propuesto por Mintzberg (citado en Rodríguez, 1999), denominado la "estructura en cinco", el autor expone que puede dividirse una organización en cinco partes: a) cumbre estratégica, b) línea media, c) núcleo operativo, d) estructura técnica y e) staff de apoyo.

Sin embargo el modelo de diagnóstico organizacional que se tomó en cuenta para conocer la organización de la escuela primaria "México" y detectar problemas para proponer las posibles soluciones, se centra a la investigación-acción participativa (Rodríguez, 1999). Esta metodología tiene como estrategia central la construcción de situaciones cotidianas al cual se le denomina como: "estudio de caso", que permite arribar a la construcción y explicación de una propuesta de gestión, expresada en un proyecto educativo. El estudio de caso es un trabajo cualitativo apto para realizar investigaciones a pequeña escala en cuanto a tiempo, espacio y recursos; pero de enorme complejidad y que se compone de múltiples variables (Stake, 1998). En otros términos más simples, el estudio de caso lo define Walter (1983, p. 42) en esta frase, como: "un examen de un ejemplo en acción", ya que se examina algo de forma sistemática y detallada con la intención de comprender un ejemplo de la vida real que puede ser un individuo,

una organización, un programa, una situación particular, unos documentos. El ejemplo debe mostrar cierta estabilidad interna, es decir, debe ser estudiado en su propio contexto y no a través de hechos artificiales o arbitrarios.

En éste sentido, el estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que facilitan la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Éste, parte de una situación real en donde se identifique y planteé el o los problemas que lleven a un diagnóstico de la situación dada y a proponer alternativas de solución y de decisión comprometida con la acción en la tarea social, en un tiempo dado (Ver figura 1).

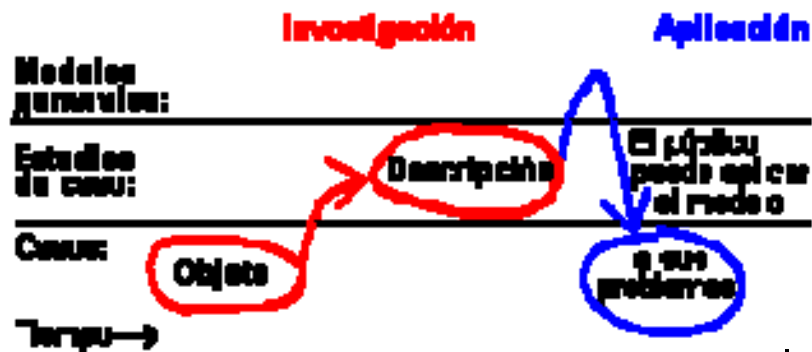


Figura 1: Descripción del estudio de caso (Routio, 2007).

Es común que en el principio del estudio, se tome el objeto de forma holística, reuniendo tanta información sobre los objetos como sea posible. Cualquier objeto se puede mirar de varios diversos puntos de vista, o como perteneciendo a diversos contextos. Por lo cual es muy importante que se comience el estudio alternando el punto de vista, como en el siguiente diagrama: (ver figura 2).

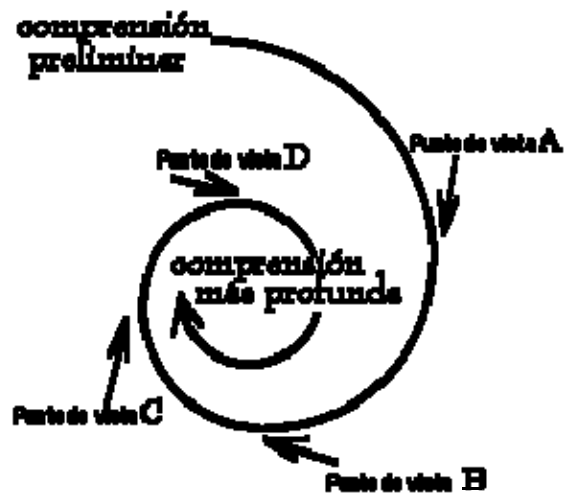


Figura 2: Diagrama del punto de vista del estudio de caso (Routio, 2007).

Enfoque Metodológico

La metodología comprende la forma en que la investigación se desarrolla, desde la determinación del método para la recolección de datos hasta la selección de la muestra, el diseño de los instrumentos y su aplicación. Dentro de ese mismo rubro, se consideró importante tomar una postura holística, que permitiera abarcar la escuela como un todo, de tal modo que se evitará su fragmentación en elementos aislados.

En tanto el enfoque metodológico que se propone, se sustenta en un procedimiento reflexivo, sistemático y crítico que tiene por finalidad estudiar algunos aspectos de la realidad. Esto, con la expresa intención de intervenir en la realidad para transformarla a partir del análisis colectivo; es decir, supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción.

Así el enfoque, se centra en el análisis crítico-reflexivo mediante el uso de una lógica inductivo-exploratoria, parte de las prácticas educativas y de las expectativas que generan, y permite promover el ambiente propicio para el autoreconocimiento y descubrimiento de su quehacer cotidiano, tanto de los docentes como del director, con una aproximación gradual a la realidad a través la reflexión-acción Schön (1999), revelando los problemas que se manifiestan;

y con el apoyo de técnicas específicas, explorar y definir estrategias concretas de diagnóstico y de intervención para la mejora de la gestión escolar.

En base a lo anterior, se procedió a aplicar el enfoque metodológico, con lo cual los fenómenos presentes en la escuela “México” fueron interpretados conceptualmente y donde se evitaron las situaciones artificiales, por lo que se le dio mucha importancia a su contexto real, desde un punto de vista crítico-reflexivo.

Análisis cualitativo/cuantitativo

El área de estudio que se identifica con el planteamiento de comunidades de la práctica en escuelas primarias, como el enfoque metodológico que se aplicó a los docentes y al director de la escuela “México”, parten de que el proceso de investigación lleva una serie de pasos ordenados que permite analizar y evaluar los resultados, este ordenamiento según la opinión de Hernández, Fernández y Baptista (2003) pueden enfocarse desde lo cuantitativo, cualitativo o de ambos; en este caso se propuso llevarse a cabo principalmente bajo el enfoque cualitativo como enfoque conductor del proceso, no se pretende medir, sino recolectar datos a través de “las observaciones no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias...” (Hernández et al., 2003, p. 12). Asimismo, se orientó a realizar descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones “...donde las variables no se definen con el propósito de manipularse ni de controlarse experimentalmente” (Grinnell y Creswel, 1997 citado en Hernández et al. 2003, p. 12).

Sin embargo, dentro de esta investigación, se le agregaron componentes cuantitativos, Hernández et. al. (2003), pero que no representan un factor determinante, ya que la investigación se identifica con el modelo dominante en su enfoque cualitativo, ya que la base de datos tiene su origen principalmente en la observación, entrevista y grupos de discusión; si bien existe presencia de datos estadísticos (número de trabajadores, hombres, mujeres, grados máximo de estudio, cantidad de alumnos, niñas, niños, número de encuestados), estos no

representan el foco principal de la investigación, sino más bien complementarios. Las ventajas de este modelo, según Grinnell (1997, citado en Hernández et. al. 2003, p. 21) “consiste en que se presenta un enfoque que en ningún caso se considera inconsistente y se enriquecen tanto la recolección de los datos como su análisis”.

Así, con respecto a lo anterior, algunos autores agregan que en los estudios cualitativos la experiencia de los participantes influye más en los resultados que en el control, por medio de un instrumento estandarizado y que sus resultados no precisan un análisis estadístico. En ésta investigación se consideraron todas las características anteriores para hacer que los resultados no salieran de la realidad de la escuela.

De acuerdo con Ruiz (1999) evaluar desde lo cualitativo consiste en realizar un análisis profundo de las relaciones que se establecen entre los elementos de la investigación, incluyendo aquellas características que no se pueden percibir a simple vista y presentando un panorama que no se generaliza ya que se considera que cada caso es único, aún cuando puede tener semejanzas con otros.

Es por eso, el interés por emprender la investigación en un ambiente natural en el que los involucrados trabajasen como lo hacen día tras día; considerando el estudio de su subjetividad, de lo que piensan y creen, y no sólo de lo que se ve objetivamente, fue el factor principal que orientó la selección de este tipo de diseño para la presente investigación.

Método de recolección de datos

Una vez que se posee el correcto diseño de investigación se requiere determinar el método más adecuado para recolectar los datos que generen respuestas al problema de investigación. Hernández et. al. (2003) señalan tres actividades que corresponden a la recolección de datos: la selección del o los instrumentos para recabarlos, la aplicación de dichos instrumentos y el análisis de los datos recopilados. Por otro parte y del mismo modo, Valenzuela (2004, p. 75) también explica que son tres los aspectos en los que se debe enfocar: “qué datos vamos a coleccionar, cómo los vamos a coleccionar y cómo va a transformar esos datos en

información”, lo anterior queda referido a lo que es el muestreo, los instrumentos y el análisis de los datos.

El método de recolección de datos comprendió dos etapas: la observación que es una primera inmersión en el campo de investigación y la recolección definitiva mediante los instrumentos aplicados en la entrevista, mismos que fueron las herramientas para comprender la situación del campo de estudio y dar respuesta a la pregunta de investigación. También se realizó una revisión concisa de los documentos, minutas y actas que se generan dentro de las reuniones programadas del consejo consultivo y de los registros que posee la escuela a partir de sus acuerdos, mismos que se explicaran de forma detalla más adelante.

La relevancia de un estudio de investigación y la importancia que se le asigne a sus resultados depende del grado de validez y confiabilidad con que se realice, al respecto opina Valenzuela (2004, p. 39): “el hecho es que tanto la confiabilidad como la validez son dos asuntos de particular importancia al definir los criterios de precisión”. Si bien, toda investigación persigue la excelencia, es muy difícil comprobar que durante el proceso no se hayan seguido los principios de ética por parte de los actores involucrados.

Al respecto también Ruiz (1999) asegura que existe una dimensionalidad múltiple del término validez que lo convierte en un aspecto complicado, más no imposible de desarrollar; además, señala que todo investigador debe contar con elementos que garanticen su estudio y los resultados, sustentándolo frente al escepticismo que se pueda generar en torno al mismo.

Sin embargo, la naturaleza de los métodos cualitativos de investigación, que no se basan en amplios análisis estadísticos, generan dudas acerca de su validez, por eso el investigador precisa cumplir al máximo con el diseño, intentando no contaminar el estudio con sus creencias. Ruiz (1999, p. 79), al respecto indica que en un estudio cualitativo se pretende “generar interpretaciones conceptuales de hechos que ya están a mano, no proyectar resultados de posibles manipulaciones de datos”.

Por lo tanto, para garantizar la confiabilidad de este estudio se recolectaron los datos evitando influir en las posturas y opiniones de los participantes, dejando que actuaran y se expresaran con naturalidad. La triangulación de los datos obtenidos se realizó de la siguiente manera: en primer lugar se organizaron los datos en una hoja en la que los resultados de la entrevistas se compararon entre todos los que conformaron la muestra y después, se analizaron las semejanzas y diferencias entre las respuestas emitidas, tanto de los docentes como del director. Posteriormente se triangularon con las observaciones realizadas y una vez que se obtuvo un análisis objetivo de los datos arrojados por la observación participante y las respuestas emitidas por los entrevistados, se compararon con la subjetividad percibida en la institución, emitiendo una interpretación y consideraciones apropiadas.

Muestra

Una muestra consiste en una cantidad representativa de los individuos y situaciones estudiadas. En algunas investigaciones los individuos pertenecientes al campo de estudio son demasiados, lo que imposibilita al investigador analizar cada uno de ellos, es por eso que se determinan las muestras significativas que al final permitan generalizar los resultados a todo el campo de estudio.

Ruiz (1999, p. 63) comenta que “los análisis cualitativos, por lo general, estudian un individuo o una situación, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones”; queda entendido que los estudios de este corte prefieren analizar a fondo algunos miembros del campo que dedicarse superficialmente a la mayoría de ellos.

Para el presente estudio de investigación educativa, se sustentó de acuerdo con la clasificación de muestreos establecida por Valenzuela (2004), en donde para la selección de la muestra, se empleó el Muestreo Aleatorio Simple o representativo. Este tipo de muestreo “se realiza cuando todos los datos de una población tienen la misma probabilidad de ser escogidos para su análisis” (Valenzuela, 2004, p. 77).

Por lo cual, aunado a la clasificación del muestro, se utilizó un criterio estratégico para determinar la muestra que en este caso consistió en considerar un número significativo de individuos, así como una cantidad de personas que pudiera ser abordada durante el tiempo de desarrollo de la investigación de campo, donde se partió de que la población finita que corresponde a la planta docente de la escuela "México" es de 12, por ende el tamaño de la muestra fue de 6 docentes que laboran en la institución. En éste orden de ideas, se eligió a un docente por cada grado escolar, para que la muestra fuera en forma general y no así centrar la atención en un grupo específico de docentes.

Asimismo para complementar la muestra y valorar algunas consideraciones o controversias, se seleccionó también al director de la escuela, ya que el es quien funge como responsable o administrador principal de la institución educativa y quien como todo administrador "...debe ser cabeza y guía, líder y enlace; monitor, diseminador e interlocutor; tiene que ser emprendedor, manejador de conflictos, asignador de recursos y negociador". (Mintzberg, Quinn y Voyer, 1997, p. 42) y cuyos puntos de vista son importantes para el objetivo de la investigación.

Ruiz (1999) señala que en el muestreo cualitativo se da mayor importancia a la diversidad de las dimensiones que al número de participantes; de ahí la distribución de la muestra anterior, que se caracteriza por la diversidad de los participantes, más que por su cantidad, por lo que esta fue la razón por la que se seleccionaron a los docentes, uno por cada grado escolar.

Instrumentos

La recolección de datos se concreta por medio de la aplicación de instrumentos que deben poseer las características de ajustarse a los objetivos de la investigación y a las características de los participantes, ser claros, precisos y buscar respuestas reales a la pregunta de investigación.

Se debe procurar que los instrumentos sean adecuados al enfoque de estudio; de ésta manera se apegan al diseño en el que se basa la tarea investigativa. De acuerdo con

Valenzuela (2004, p. 83) los estudios cualitativos cuentan con cuatro tipos para la colección de datos “la observación, la entrevista, la encuesta y el test”; dichas técnicas, al ser aplicadas, permiten recolectar los datos que brindan un panorama claro de la situación del campo de estudio.

Debido a la naturaleza del presente estudio (de corte cualitativo) se seleccionaron como instrumentos para la recolección de datos la observación (anexo A) y la entrevista (anexos B). También se realizó una revisión de documentos de la escuela como sus planes, programas, actas y minutas.

A) La observación.

La observación según Ander-Egg (1983, p. 195) “es el procedimiento empírico por excelencia, el más primitivo y a la vez el más moderno”, la observación ha sido empleada en la mayoría de las investigaciones ya que proporciona los datos que ayudan a verificar el verdadero desarrollo del hecho estudiado.

Valenzuela (2004) clasifica la observación de distintas maneras según el papel que el investigador adopta durante su desarrollo. En este estudio se utilizó la observación estructurada contra la observación no estructurada, en la que el investigador cuenta con un formato o registro de observaciones definido a priori.

Con la observación se pretendió reconocer en qué medida la escuela funciona como una comunidad de práctica para que en caso necesario se pudieran emitir sugerencias que contribuyeran al mejoramiento de la labor en la institución.

Hernández et. al. (2003) mencionan que la observación cualitativa no es una simple contemplación de lo que pasa, sino una inmersión en la subjetividad de los detalles y un análisis de lo relevante que se oculta en eventos e interacciones comunes.

Para registrar las situaciones observadas y que ésta arrojara un claro panorama de lo que ocurre en la escuela “México”, se llevó a cabo una guía con los aspectos más importantes de la investigación, lo que evitó que se dieran pérdidas de tiempo contemplando situaciones

irrelevantes que parecieran ser lo contrario. Esta contó con un espacio en el que se dio la oportunidad al investigador de incluir anotaciones sobre hechos relevantes. Dentro de estas anotaciones se consideraron las características de directivos, profesores y alumnos, las características del ambiente escolar, el comportamientos de los directores y profesores: actitudes, los tipos de interacciones en los grupos (comunidades) de profesores: actitudes, preocupaciones, reacciones, etc., así como las observaciones del proceso de la entrevista a los participantes, reacciones, lenguaje corporal, etc., valorando cómo se desarrollan en la institución.

B) La entrevista.

El segundo instrumento con que se efectuó la recolección de datos es la entrevista, la que se define como “una conversación entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (los entrevistados)” (Hernández et. al., 2003, p. 455).

Las entrevistas se caracterizan por su apertura y flexibilidad, ya que pueden ser modificadas conforme se avanza en la conversación a través de agregar o eliminar cuestionamientos de acuerdo con las respuestas del entrevistado.

En éste estudio se efectuaron entrevistas a cada uno de los elementos de la muestra, ya que sus opiniones fueron la base para entender lo que se vive cotidianamente en el campo de estudio, quienes tuvieron la libertad de expresar su sentir con relación a su quehacer cotidiano, y con el fin de entender cuales son sus experiencias que en forma conjunta van a ayudar a mejorar la gestión administrativa, ya que no es posible la transformación de la escuela hacia niveles de mayor calidad y eficiencia en el logro de las metas cognitivas sin el fortalecimiento de un sentido compartido, que permita que todos los miembros de la comunidad escolar, se engranen dentro de una visión pedagógica compartida, que signifique esfuerzos y prácticas comprometidas con el logro de dichas metas.

Originariamente, este proceso de cohesión gira alrededor de los directivos y de los docentes, quienes, por su rol y por sus obligaciones, potencialmente tienen los medios para

impulsar y sostener los esfuerzos y los compromisos que conducen a concretar acciones en función de la visión compartida y quienes a través de esas mismas experiencias, puedan constituirse como una auténtica comunidad de práctica. Es por este fin que se aplicaron los instrumentos de la entrevista.

Análisis de datos

El procedimiento que se utilizó fue el método cualitativo y para lo cual dicho razonamiento se utilizaron análisis de discurso y de contenidos.

A) Análisis de discurso.

El análisis de discurso, se encarga de detallar lo que se emitió en forma verbal. Está incluye un conjunto de procedimientos sobre un cuerpo previamente delimitado y sobre el cual se experimentan aplicaciones conceptuales, herramientas de interpretación. Este análisis como se define en la enciclopedia libre:

Ayudan a hacer una descripción detallada de las estructuras y estrategias de los discursos escritos o hablados, en varios niveles: sonidos y estructuras visuales y multimedia, la sintaxis (estructuras formales de las oraciones), la semántica (las estructuras del sentido y de la referencia), la pragmática (los actos de habla, la cortesía, etc.), la interacción y la conversación, los procesos y representaciones mentales de la producción y de la comprensión del discurso, y las relaciones de todas esas estructuras con los contextos sociales, políticas, históricas y culturales (Wikipedia, 11-Ago-2007).

B) Análisis de contenidos.

En cambio el análisis de contenidos destinada a formular los datos y significados escritos y que se pueden aplicar al contexto. La técnica del análisis de contenido está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto, según define Maingueneau (1976).

Como técnica de investigación, esta herramienta proporciona conocimientos, nuevas intelecciones y una representación de los hechos, estos resultados deben ser reproducibles para que sea fiable. Se caracteriza por investigar el significado simbólico de los mensajes, los que no tienen un único significado, puesto que según menciona el autor, los mensajes y las comunicaciones simbólicas tratan, en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observados. Esta técnica ha sido generalizada y alcanza a analizar incluso las

formas no lingüísticas de comunicación, claro que para que sea fiable, debe realizarse en relación al contexto de los datos.

En ese sentido el Análisis de Discurso se distingue del Análisis de Contenido, ya que es un método un poco cuantitativo que se aplica a grandes cantidades de textos, pero no por eso se encarga de contar, sino de expresar la cantidad de información que se ha obtenido para su análisis. Así el análisis de contenido por lo tanto no tiene acceso a los sentidos o funciones (no observables) del discurso, y en general es mucho menos detallado que el análisis de discurso. Pero en este caso en particular, los dos análisis servirán de mucho para analizar los resultados.

De esta forma, en base al haber establecido la metodología para seleccionar la muestra, aplicar los instrumentos para la recolección de datos y transformar los datos en información, se obtuvieron los resultados como elementos valiosos, los cuales se exhiben en el siguiente capítulo, donde se dio a conocer por medio de las opiniones de los entrevistados, su sentir con relación a su quehacer docente, y con lo cuales se procedió a establecer el análisis en base a algunos criterios para categorizar e interpretar la información con la intención de comprender y dar repuestas de los planteamientos determinados en el capítulo 1.

CAPITULO 4

PRESENTACION DE RESULTADOS

Se considera que una educación con calidad implica una evaluación constante de los procesos educativos, ya que además de evaluar, es indispensable dar a conocer los resultados y utilizarlos para la toma de decisiones, por lo que los resultados, deben reconocerse como elementos valiosos que ayuden a escuelas e instituciones a valorar sus logros y limitaciones, así como a definir y operar innovaciones que les permitan alcanzar niveles superiores de consolidación y desarrollo. Hernández, Fernández y Baptista (2003) aseguran que los resultados que se obtienen de los instrumentos aplicados necesitan ser procesados correctamente para que puedan interpretarse y llegar a conclusiones certeras.

Así, los elementos arrojados por la aplicación de los instrumentos y de las observaciones de la investigación de campo, fueron de gran utilidad en la resolución de la pregunta general de investigación, que en primera instancia se plantea: ¿Qué aspectos de la escuela favorecen y/o afectan la formación y funcionamiento de Comunidades de Práctica?, para así contribuir con el logro de los objetivos establecidos. A continuación se presentan la información procesada a partir de la aplicación de los instrumentos y las observaciones que en todo momento se destacaron.

Resultados Obtenidos a Través de los Instrumentos de Investigación

Aplicados a los Docentes y al Director de la Escuela “México”

Con la finalidad de darle un sustento efectivo al presente proyecto de investigación, en éste apartado del trabajo se presentan los resultados que se obtuvieron a partir de aplicar los instrumentos en base a la entrevista, a los docentes y al director del centro educativo que conforman la muestra del proyecto de investigación. Esto con el propósito de analizar las experiencias en la formación de comunidades de práctica en el ámbito educativo, así como las comunidades de práctica como una perspectiva emergente en la formación y actualización

profesional de los docentes, y conocer si en base a esto los docentes y directivos contemplan la misma visión para el bien de la comunidad educativa.

Para el proceso de análisis de resultados, Ruiz (1999, p. 68) señala que: “Todo análisis comprende dos operaciones, a) el descubrimiento y captación de las características de los elementos de un fenómeno, o sea, su contenido y b) la aplicación de una serie de reglas para identificar, tratar y transmitir estas características, o sea, la codificación”.

En base a éste mismo orden de ideas se muestran a continuación los resultados obtenidos a partir del análisis, organización e interpretación de los instrumentos aplicados a una muestra de 6 profesores de base y al director, que conforman la muestra aleatoria simple de la escuela primaria “México”. Cabe mencionar que de acuerdo las interrogantes que se presentan en el instrumento, estas se sintetizaron en diez bloques principales para su mejor manejo y análisis, y conocer así el pensar de las personas entrevistadas. Dichas entrevistas se aplicaron en el período del 23 al 30 de Mayo del 2007.

Primer bloque

Para conocer cuál es la forma en que comparten sus experiencias, se les cuestionó si ¿existe en la escuela “México”, espacios de profesores para compartir sus experiencias? y si es así, ¿de que tipo son esos espacios?

A lo que los maestros de base o tiempo completo argumentaron que “si existen, el cual es un lugar de reunión donde cada quien presenta sus proyectos, se analizan y donde son impulsados para un grupo o para la escuela en general. En estos espacios se generan un intercambio de ideas para mejorar el aspecto pedagógico y en donde se analiza el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos; si ni existieran, el maestro buscaría ese espacio”.

Asimismo comentaron que dentro del centro de trabajo “siempre han existido esos espacios, porque de ahí se enriquecen los conocimientos, a través de las experiencias que han tenido los compañeros y donde surgen nuevas ideas metodológicas para aplicarlas. Estas

reuniones por lo regular se llevan a cabo mensualmente, pero por los problemas sociales que han enfrentado, estas reuniones por el momento se han llevado a cabo bimestralmente”.

Por otro lado afirmaron, que “en algunas ocasiones estos espacios se presentan de manera informal, pero por lo regular se constituyen de manera formal institucional. Este espacio que se constituye es el consejo técnico, se establece desde que se inicia el ciclo escolar y donde se planea lo que se va a realizar y como se pueden ayudar durante el desarrollo del proceso de nuestros alumnos”.

Para complementar este rubro, se le cuestionó al director sobre ¿Qué era para él, el trabajo colegiado de profesores o comunidad de aprendizaje de profesores? A lo que respondió que “el trabajo colegiado es una normatividad y el cual se encuentra conformado por maestros. Por lo cual el colectivo es todo el personal docente que trabaja en esa escuela y se reúne en un espacio para compartir sus experiencias”.

Segundo bloque

Esta interrogante busca conocer ¿qué percepciones tienen tanto los profesores como el director de estos espacios de reunión?

A lo que algunos docentes opinaron que “estos espacios son importantísimos y muy benéficos, porque cada proyecto que es expresado por cada compañero, se analiza, se debate y al final se sacan las conclusiones, asimismo en él se discuten los diferentes problemas y sus estrategias de solución que los lleva al triunfo escolar”.

Mientras otros docentes consideran que “éste espacio es de manera inadecuada, ya que se otorga un buen tiempo en discutir asuntos administrativos o de organización de eventos culturales para la distribución de comisiones y en cuestiones específicas de un proyecto se saca menos provecho en cuanto a lo educativo. Por eso muchas veces no aterrizan con lo que se planeó al inicio del ciclo escolar y esto se debe porque existen diferentes factores como son: el tiempo, la organización, etc”.

Uno más opinó que “algunos compañeros ya se van a jubilar, y por lo tanto como que no les interesa, como que piensan que ellos ya tienen su formación, tal vez muy tradicional y ya no les preocupa la nueva metodología”.

Pero en general el sentir de los docentes es de que “se trata de rescatar este espacio, para que realmente funcione como tal, de llegar a este espacio para delimitar algunas actividades de mejora en función de la pedagogía, ellos tienen esa idea. Una de las actividades últimas que plantea la comisión técnico pedagógica de la escuela, es de que sea el espacio idóneo para ir presentando problemas, por ejemplo, cuando los maestros tienen un problema para presentar sus contenidos al alumno, previamente se reúnen dos o tres veces para poder fijar con claridad como deben ser esos procesos”.

En cambio por su parte el director de la institución expresó que “en estos espacios los maestros exponen su punto de vista sobre algún problema que hay en cada grupo. En eso se trabaja junto con los maestros; el colectivo se realiza para sacar de dudas algunos trabajos que los maestros tengan, sobre algún contenido que no abordan bien. Esa es la percepción que se tiene sobre como se trabaja dentro del colectivo”.

Tercer bloque

Esta pregunta que se aplicó, se aboca a conocer ¿Cuál es la motivación por parte de los docentes para pertenecer en esos espacios? y si estos ¿Se sienten a gusto al pertenecer en dichos espacios?

La mayoría de los maestros opinan que “la motivación a pertenecer a estos espacios se da de forma intrínseca; por una parte, unos comentan que lo que motiva al maestro a tener este espacio, es la necesidad de obtener mejores resultados, otros argumentan que su motivación no solamente es por parte propia, sino por parte de todos sus compañeros, el deseo de prosperar con los contenidos palmados en los programas educativos. Esto se deriva porque los motiva a tener una organización efectiva, un trabajo o actividad a realizar con muchas ganas y donde las comisiones funcionen, pero sobre todo, la necesidad de que los docentes tengan una

idea más clara de cual es la función del maestro, como debe ser su función frente al grupo, entonces ahí se constituye como necesidad, de tener una participación más correcta, más acertada para desempeñar mejor su función”.

Por otra parte, algunos docentes consideran que “las motivaciones deben ser por parte del director y supervisor para tener una buena comunicación con los compañeros y alumnos y así poder trabajar como colegiado”.

Mientras tanto, argumentaron la mayor parte, que “considera de que si se siente a gusto y en confianza, puesto que el trabajo así lo requiere, y donde la relación con el personal docente es de amistad. De ahí es donde tratan de aprender de los demás, con los trabajos que son impulsados y donde se cumplen con los objetivos establecidos. Por eso son importantes esos dos aspectos (a gusto y en confianza), ya que de lo que se trata es de clarificar, de que el maestro llegue a ese espacio con toda la tranquilidad, con la honestidad de que serán respetadas sus ideas, de que no va a ser un espacio para minimizar, sino al contrario, para que se fortalezca esos conocimientos que hay en él, para poder hacer mejor el trabajo”.

Pero algunos docentes difieren de lo anterior y consideran que “en parte si se encuentran a gusto y en parte no, ya que a veces en la escuela se hacen diferenciación de profesores y también porque se ha observado que por parte del director, no existe una buena estimulación para preguntarte si estoy bien o mal en el método y técnica que estoy utilizando”.

Asimismo se les preguntó ¿porque afirmaban estas consideraciones?, a lo que casi el total asegura “que si se sienten a gusto y en confianza, y lo saben porque en primer termino es parte de las actividades que realizan en la escuela, se encuentran entre compañeros, existe un intercambio previo, hay comunicación, hay juegos y porque se tiene mucha relación cordial entre los docentes; y en segundo término, porque se convive a diario con ellos”.

Por otra parte, hay algunos que consideran “que no se siente a gusto por parte de las autoridades educativas, porque cuando proponen algún proyecto, se evalúan las propuestas y de ahí depende el aceptar o no las sugerencias, observando quien es el que las propone y eso

no es muy buen para algunos, más sin embargo con sus compañeros si se palpa una buena relación y lo saben, porque convive con la mayoría”.

Para confrontar estos cuestionamientos y conocer si realmente eran válidas las respuestas de los docentes en contra de las autoridades educativas, se le hicieron los siguientes cuestionamientos al director en donde se le preguntó ¿de qué manera estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela? y además ¿de qué manera ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?

A lo que el director respondió a los planteamientos anteriores con que “la estimulación se da cuando un maestro logra abordar todos sus contenidos, programas y planes de estudio, al finalizar el ciclo escolar se les tiene que otorgar un crédito escalafonario, para que el maestro que quiera superarse o quiera darse otra oportunidad para poder ocupar otro puesto. En eso consiste la estimulación que les dan a los maestros. Existen ocasiones en que también se le otorga otras motivaciones pero ya es por parte del IEEPO, pero por parte de la escuela serian los créditos escalafonarios”.

Por otro lado, se hizo alusión al cómo ejerce el liderazgo, y comentó “que el liderazgo es la responsabilidad que tienen y se ejerce en convocar a reuniones con los maestros, en donde los orienta en su labor cotidiana y les fomenta a convivir, ya que todos conforman una institución educativa”. Es así como el director ejercer su liderazgo ante la formación de la comunidad de aprendizaje.

Cuarto bloque

En este apartado, para su debido análisis, se cuestionó a los docentes para saber ¿qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? y ¿de qué tipo son estos aprendizajes?

En este caso los docentes expusieron “que los aprendizajes importantes que se han logrado por parte de sus compañeros son y han sido cada una de las experiencias por las que se han enfrentado, pues han aprovechado muchas cosas a través de sus experiencias que

tienen ellos, ahí es donde han logrado algunas cuestiones importantes para la aplicación.

Asimismo han aprendido sobre todo estrategias para tratar objetivos académicos”.

“Estos aprendizajes son muy importante, ya que a veces cuando se llegan a enfrentar ideas de dos o tres maestros, les permite unificar criterios y consensar ideas, con lo cual se fortalece lo que se esta realizando”.

En base a lo anterior, comentaron que “se pretende que estos aprendizajes sean de todo tipo, tanto pedagógicos, académicos, sociales, culturales, etc. hasta métodos y técnicas de enseñanza que ellos han o están aplicando. En si lo que se pretende es que los aprendizajes que se van a proyectar, sean de lo más significativos, es decir, porque ese es el objetivo primordial”.

Aunado a esto se quiso conocer también sobre ¿que aspectos han surgido y han sido importantes para el desarrollo de la escuela?

Aquí, algunos docentes argumentan que “un aspecto importante que ha surgido, para el desarrollo de la escuela han sido las experiencias de los compañeros docentes con relación al comportamiento que se da con los padres de familia, alumnos y toda la comunidad, puesto que es muy importante, y fundamental para el buen desarrollo escolar, donde se espera que dicha relación sea de armonía y cordialidad y, acepte todo lo que se proponga para el bien de la escuela”.

Otro aspectos “se centran en las estrategias para las diferentes asignaturas académicas, ya que de ahí han emanado varios proyectos, en relación a como enseñar matemáticas, la comprensión lectora y otras cosas fundamentales, y eso a hecho que la escuela vespertina de 10 años para acá, a nivel zona escolar, a nivel sectorial y a nivel estatal este destacando en el nivel académico”.

Refiriéndose a lo anterior, expusieron algunos casos que se han presentado en la comunidad escolar y aseguraron “que se han dado algunos aspectos que han sido benéficos para el desarrollo de la escuela y en este caso se pueden mencionar algunos ejemplos, como

es el caso de las actividades extraescolares, donde desempeñan sus habilidades los alumnos para motivar la lectura en la casa, en la comunidad, en el aula; así como la puesta en marcha de la rehabilitación de la biblioteca escolar, para reforzar dicho proyecto”.

Otro ejemplo que es de suma importancia y que se ha visto en el reflejo de los aspectos importantes, “se da en cuanto a las técnicas que se han aplicado para el estudio de los alumnos y eso se ha visto reflejado cuando se les aplican las evaluaciones. Es el caso de uno de los alumnos que en éste ciclo participó en las olimpiadas del conocimiento, quedando en el quinto lugar a nivel estatal, por encima de más de 3500 alumnos de sexto grado. Esto hace que la escuela este muy por arriba de muchas otras, incluyendo las matutinas, ya que la escuela es vespertina. Este hecho se ha estado analizando en colectivo, donde se destaca que la comunidad educativa tiene un parámetro alto, pero gracias a los trabajos que han venido realizando en conjunto, el apoyo que han logrado tener aquí en la escuela por parte de los padres de familia y gracias a los proyectos pedagógicos que han impulsado”.

Quinto bloque

Para este siguiente cuestionamiento, se trata de apreciar por parte de los docentes, ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?

Para esto, los docentes arguyen que “los aspectos más apreciables que se desarrollan en las reuniones son que muchas veces se enfrentan con cosas que desconocen y el modo de cómo aplicar las metodologías. Lo más importantes, es que ahora cada compañero participa y por cada participación se va tomando nota de lo más benéfico”.

Pero este aspecto “se ven enmarcados muchas veces con otra dificultad que es el factor tiempo, ya que es uno de los obstáculos que siempre tienen encima y nunca se llega a decisiones concretas. Aunado a éste obstáculo, está la disposición de los docentes que no se presentan a las reuniones y esto hace que cuando se llegue a tomar acuerdos exista una falta de consenso y que agrava aún más este problema. Dicha situación se da cuando existen

maestros antipáticos que no les gusta compartir sus conocimientos, métodos, técnicas, etc., que cuyo fin será para el mejoramiento de la institución”.

Otro aspecto que se presenta es “que por un lado están las personas que son jóvenes que todavía tienen los deseos de estar con lo moderno, como son las enciclomedias, los pizarrones electrónicos, etc., es decir, las innovaciones que hoy en día existen. Y por otro lado los problemas que confrontan a veces, son los compañeros de edad avanzada, que representan un obstáculo, porque chocan las ideas de unos con otros”.

“Entonces ese es el obstáculo más grande, de que hacer en este momento para que todos entiendan que es necesario ser participes en el manejo la tecnología, porque es lo que hoy esta de moda. En este caso algunos docentes son renuentes para que se integren de lleno en esta actividad”.

Sexto bloque

En esta sexta sección, es interesante comprender algunos aspectos de estas reuniones, por lo que se limitó a preguntar a los docentes de la escuela primaria ¿cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen las reuniones del consejo consultivo?

Por su parte los encuestados aseveraron que “los aspectos que más favorecen en las reuniones son la disposición a la discusión, y el análisis exhaustivo a las propuestas, ya que se toman decisiones por grupo, es decir, los primeros con los de primero, los segundos con los de segundo, etc. Esto beneficia porque los maestros elaboran sus avances de cada programa y los grupos van iguales en lo que corresponden a los temas. Lo anterior conlleva a que se elabore una buena planeación para el ciclo escolar”.

Mientras tanto consideraron que “los aspectos que menos favorecen estas reuniones son los siguientes: uno de estos factores es la disponibilidad de tiempo de los compañeros, ellos se ve muy limitado y eso hace que muchos no cooperen. Por ejemplo, si son cinco elementos que tienen que estar reunidos para sacar una actividad, uno o dos no aparecen, entonces eso siempre arrastra esos problemas”.

Otras veces es “que cuando se ya están todos reunidos algunos se fijan en una idea o postura que a veces es inaccesibles, provocando que el centro educativo se dividida, es decir, no se presenta una buena comunicación con los compañeros para debatir que es lo más factible. En otras ocasiones esto también se presenta cuando hay rumores de algún evento o proyecto en puerta y las ideas son divididas por la falta de una buena comunicación”.

Por otro lado “cuando esta comunicación llega a un buen acuerdo, se presentan los acuerdos y en un principio tienen todos como una ilusión, de que se va a sacar adelante el trabajo y al final ya no sale. Testifican que no saben a que se deba, si tal vez no se sigue la secuencia o tal vez no se lleva un orden para aterrizar las ideas, porque si hay compañeros que tienen mucha iniciativa, pero ya en la práctica ya no es así”.

Séptimo bloque

Para comprender mejor como están conformados estos espacios en la escuela “México”, se planteó la siguiente interrogante a los docentes, donde se preguntó que ¿cuáles eran las características de estos espacios en términos de: cordialidad y disposición por parte de ellos?

Las características de este espacio que fueron expresadas por los docentes se dan de la siguiente manera: “en cuanto a la disposición, esta se reduce a tres cuartas partes del total de docentes, siempre y cuando sea en horas de clase, pero si es en sábados y domingos no hay mucha disposición, Pues aunque podría ser como una obligación, una característica es que algunos no dan su tiempo”.

Para algunos, “en estos espacios los encuentros son muy amenos, muy agradable, pues es un espacio de disfrute de su trabajo, porque comentan sus logros, lo que hacen y como lo van haciendo mejor. Afirman que es de cordialidad, pues en general se caracteriza por ser un debate de ideas y experiencias amenas”.

En cambio para otros “si hay amabilidad, pero no confianza, comentan que al menos no la tienen con todos sus compañeros. Por otro lado la disposición se deja llevar por el hecho de

que la mayoría quiere participar, pero muy pocos son los que se oponen, pero se tienen que sumar”.

En términos generales una de las características, “es la buena organización del director hacia el personal docente y el respeto hacia nuestras ideas presentadas”.

Por otro lado, también se quiso saber cuál era el pensar y el sentir del director con respecto a éste tema, a lo que se procedió a indagarlo, sobre ¿qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela? y ¿qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?

Argumentando que “lo que favorece es que se tiene que ver sobre el aprovechamiento de cada uno de los alumnos”.

Y lo que impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores, “es el cambio, donde el maestro tiene que prepararse para hacer un cambio. Y ese cambio es sobre los trabajos que el maestro tiene que realizar en base a los contenidos que tiene que abordar. En estos momentos hay maestros que dicen “yo ya estoy de salida y no necesito ir a los cursos, ni a los talleres”. Para que el maestro cambie el trabajo que tiene que realizar, tiene que prepararse, es como el alumno, los tiene que realizar adecuadamente de acuerdo a los contenidos. También tiene que ver sobre las estrategias que vaya a tomar en el grupo. En cambio hay maestros que si aceptan ir a los cursos, a los talleres, hay otros que definitivamente dicen que no”.

Octavo bloque

En este siguiente planteamiento, se les interrogó a los maestros si ¿existen iniciativas personales de grupos de profesores en estos grupos formales? para conocer si realmente tienen una iniciativa propia y que no sean obligados por parte de las autoridades educativa.

De esta forma, los docentes opinaron que “si hay muchos docentes con iniciativas, ya que a muchos maestros les gusta sacar adelante esos proyectos y que de manera personal invitan a muchos compañeros a capacitarse y eso exactamente es lo que da sustento a esas

reuniones, la iniciativa de dos o tres compañeros. Y con esto la gente que coopera con las ideas y en llevarlo a la práctica, van fortaleciendo más este espacio. Son muy importantes las iniciativas, las participaciones de los compañeros y no se encuentran obligados, porque creen que esa es la manera de hacer el trabajo, y donde existe un buen entendimiento”.

Aunque agregaron que “como en cualquier otra organización, habrá uno o dos maestros que son muy antipáticos y no hay iniciativa ni participación porque parece que al maestro no le interesa mucho, le interesa más lo de carrera magisterial, pasar los exámenes o ponen de pretexto para tomar un curso de actualización para beneficio propio”.

Noveno bloque

En este otro apartado, el interrogatorio que se les efectuó a los docentes fue para conocer si las decisiones surgidas en las reuniones ¿qué impacto tienen en la escuela? y además saber si ¿se realizan acciones para el beneficio de la propia escuela?

Al respecto expresaron que “las decisiones surgidas en las reuniones tienen un fuerte impacto, porque de ellas dependen las diferentes actividades que se desarrollan en la escuela durante el curso, ya que toda acción es para el bienestar de todos, y por eso se evalúa su pertinencia para que realmente se hagan y además que se toma en consideración a los padres de familia para que estén enterados y den su apoyo. Estas acciones van a depender de la organización de cada uno de los profesores”.

En este aspecto, “estas decisiones han servido como ejemplo para el resto de los compañeros de los diferentes grados, ya que de esto, todos tratan de impulsar ese trabajo, y además su manera de ver las cosas, los lleva a que se sigan manteniendo los logros que han alcanzado como escuela vespertina”. Con lo anterior, “los compañeros que han impulsado el trabajo, tratan de invitar a los demás y los motivan”, ya que como argumentan “les ha costado mucho trabajo obtener esos niveles de aprovechamiento y mantener a la escuela como una de las mejores dentro de la zona escolar”.

Por otro lado, la menor parte de los docentes, argumentan “que las decisiones surgidas dentro del colegiado casi no se aplican; en un principio se hacen propuestas, se planea e incluso se tiene estructurado hasta el cronograma, donde se contempla un programa que tienen que llevar y donde se aplica todo lo que aprenden, lo que se analiza en esos pequeños talleres, pero no se han visto los resultados. Por lo tanto explican que cada quien realiza las actividades a su manera tratando de los alumnos salgan bien en sus exámenes, pero no hay beneficios”.

En cuanto a las acciones que se han presentado, aluden que “si han sido en beneficio de la escuela, y que se han aplicado en el ámbito de la infraestructura y tecnología, y en lo pedagógico. Por ejemplo en el ámbito de la infraestructura y tecnología, en el mes de enero se tuvo la iniciativa de elaborar un proyecto para solicitar computadoras, en donde este proyecto tuvo auge y se obtuvieron computadoras y, a parte enviaron dos equipos más de multimedias”.

Otras acciones que se han llevado a cabo en el ámbito pedagógico, “se han organizado talleres para los maestros, reuniones con los padres de familia para ver algunas cuestiones de sus hijos o temas como problemas intrafamiliares que tienen incidencia en el aprendizaje de sus hijos y que por ende son para el beneficio de la escuela”.

Asociado a este tema, también se les preguntó sobre ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones que son tomadas dentro del consejo técnico?

Y ellos explicaron “que los aspectos que favorecen son las decisiones del consejo técnico puestas en práctica, ya que para la mayor parte de los docentes lo que más favorece es la buena disposición de adquirir o actualizar nuestra escuela, ya que quienes respaldan estos aspectos favorables son maestros jóvenes que tienen nuevas ideas”.

Muchos de esos aspectos “han sido el resultado de todo lo planeado en el consejo técnico, en parte se ha visto esfumado, no tanto porque los limiten factores internos de sus propios compañeros, sino factores externos”, como por ejemplo mencionaban que “tiene como una semana que entraron a robarse algunas pantallas de enciclomedia, libros, etc. y con esto en vez de mejorar, van retrocediendo”.

Por otro lado, se argumenta que “existen algunas limitantes ya que muchas de las acciones al ponerlas en práctica, implican un gasto y eso es lo que los limita, agregando que cuentan con poco apoyo de las autoridades”.

Asimismo externaron “que en otras ocasiones los padres de familia limitan alguna decisión, porque la información es insuficiente, así que en ese caso, se les tiene que plantear de nuevo y convencerlos del porque de esa decisión”.

Pero la limitante principal “es cuando los mismos maestros no dan más de su tiempo para llevar a cabo la actividad planeada y más cuando se les otorga una comisión y no la desempeñan de acuerdo a lo establecido ya que también en algunas ocasiones se les asignan a maestros que ya les faltan muy poco por jubilarse. Este problema que se presenta, sin duda no lo realizan con esa prestancia que se necesita, sino que se sienten obligados ha hacerlo no de muy buena manera. Eso hace que no se haga el total de esos logros, y prácticamente los tienen que incitar para que participen”.

Décimo bloque

Finalmente se les planteó que las acciones y logros que se han emprendido en estas reuniones, han constituido una base de conocimiento “aprendizajes” para la escuela, con lo cual se les interrogó ¿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 les facilite más las cosas, tanto para los docentes, como para el director, y que no tengan que comenzar de nuevo cada vez que lo requieran, ya que esto conlleva inversión de tiempo y energía.

De acuerdo a lo establecido, apuntaron “que estos aprendizajes son usados para las actividades surgidas de estos espacios y claro que forman parte del plan de trabajo del maestro y del director de la escuela, pues estas decisiones y acciones si han servido para ponerlas en práctica, y en los próximos años venideros se seguirá en el consejo técnico promoviendo muchos proyectos que ya estaban constituidos pero que hay veces no se han llevado a la

práctica por falta de dinero, pero que si son importantes para nuestro aprendizaje. Y más ahora con este robo, comentan que se seguirá promoviendo la adquisición de más computadoras, equipar los salones con multimedia, etc. agregando que en estos momentos se encuentran tristes, pero no vencidos”.

Con esto argumentan “que si se aprende de las reuniones, y cada vez que se inicia o discute algún punto que ya se ha trabajado, se valoran los alcances o limitaciones que se tuvieron en esa ocasión y de ahí parten para hacer las modificaciones necesarias. Todos los logros que han tenido de las reuniones, eventos, encuentros del consejo técnico, les ha indicado la dirección o el rumbo que deben tomar para hacer bien el trabajo; y los logros se tienen a la vista”.

Comentan que “tienen un banco de datos de todos los proyectos que han hecho, como por ejemplo de algunos eventos pedagógicos en donde cada grado participa con una demostración y lo tienen guardado hasta en videos, lo cual constituye la base de datos del aprendizaje obtenido. Asimismo hacen referencia que en el ciclo anterior se trabajo con proyectos como “la motivación de la lectura”, ahora en este nuevo ciclo partieron de ahí y abordaron “la comprensión lectora””.

Al respecto algunos docentes agregaron que “no todas las veces se guardan esos aprendizajes, ya que en algunas ocasiones existen factores que a veces no se termina lo planeado en el ciclo escolar y lo quieren continuar en el otro ciclo, pero no se puede porque se cambia el personal o cambia de comisión los maestros, aunque se ha seguido la secuencia, donde han tenido las reuniones, los cursos, pero muy esporádicos, pero en general, ya no se ha llevado a cabo o muy poco”.

Así, en base a las anteriores entrevistas se determinó que la mayoría de los entrevistados si tienen definida su visión compartida (Senge, 1998) con respecto a su trabajo colegiado, ya que argumenta que todo su quehacer docente y administrativo, es por el bien de la gestión educativa, puesto que la incorporación voluntaria, el compromiso real y la participación

conjunta, conlleva ideas innovadoras para reforzar sus habilidades pedagógicas más sin embargo algunos de los entrevistados no llegan a tener definida su visión compartida, ya que como se observó, solamente buscan su propio bien.

Resultados Obtenidos de las Observaciones Realizadas a la Escuela “México”

La observación se realizó como parte del trabajo de campo tratando de establecer relaciones abiertas con los informantes. Según Bodemann (1978, citado por Taylor y Bogdan, 1987, p.51), “Algunos investigadores también defienden el compromiso activo en el campo como medio para revelar procesos sociales que de otra manera quedarían ocultos”

Durante una semana en el mes de mayo y agosto respectivamente, la observación permitió el registro de acciones espontáneas que una vez comparadas con la información proveniente de otras fuentes pudieron servir para respaldar o contravenirla, aportando así elementos de análisis que contribuyeron a una visión más amplia y más cercana a la realidad que se investigó.

Con lo anterior, se describió lo que se vio sin llegar al extremo de la objetividad, si bien se supone que la observación debe ser objetiva también es importante el papel que como sujeto juega el observador y que sin esta apreciación se pudiera perder de varios detalles que la sensibilidad humana provee y que la objetividad elimina, sin embargo no se pretendió emitir valoraciones de juicio, sino descriptivas.

Por lo cual, se presentan a continuación los resultados obtenidos de las observaciones realizadas a la escuela “México”, los cuales se puede considerar que son confiables, sustentado en un proceso de carácter objetivo debido a la inclinación del registro, más descriptivo que interpretativo.

Descripción de la escuela: su ubicación, sus características

La Escuela Primaria Urbana “México”, institución en donde se llevó a cabo el presente proyecto de tesis, lleva el nombre en honor a nuestro País. Esta escuela primaria es de

organización completa, de sostenimiento Federal, la cual pertenece a la zona escolar 159; en ella funcionan dos turnos, el Matutino, en donde la escuela lleva por nombre “Josefa Ortiz de Domínguez” y el vespertino, a la cual se abocara para la investigación de campo. Se ubica en la calle principal 16 de septiembre de la agencia municipal de Santa Maria Ixcotel, perteneciente al municipio de Santa Lucia del Camino. A un costado se encuentra la iglesia, que lleva el mismo nombre de la agencia; y enfrente de la escuela se localiza el palacio de la agencia municipal.

En lo que se refiere a la infraestructura de la escuela, esta es de un sólo nivel, en donde se localizan 18 aulas distribuidas en 4 naves, y una más donde se encuentra la dirección, el área administrativa, una pequeña bodega y un salón de reuniones. A parte de este edificio se contempla otro igual pero que lo utilizan las autoridades del turno matutino. También dentro de la misma infraestructura se encuentra dos áreas destinada a los sanitarios para alumnos y maestros, los cuales son utilizados uno para cada turno. Asimismo cuenta con una explanada para actos cívicos y una cancha de básquetbol.

Características de directivos, profesores y alumnos

La figura principal en la cual recae la organización y administración del centro escolar es la del director. Esta persona que se encuentra a cargo tiene 29 años de servicio y ya espera su último año para jubilarse. Dentro de esta escuela lleva ya con el cargo 10 años y quien anteriormente también ha ocupado el mismo puesto en otras escuelas, pero dentro de la misma zona escolar.

A parte de tener a su cargo la planta docente, se apoya para esta función con dos secretarías y 4 intendentes que son exclusivos para el turno vespertino. Es una persona que aunque se ve que tiene una forma y métodos tradicionales, tiene ideas emprendedoras y de cambio constante para una mejora continua. Comenta que él no quiere que sus compañeros lo vean como una autoridad, sino como un compañero más, en el cual quiere que todos trabajen de forma colegiada.

Por otro lado, también los maestros de la escuela, son importantes, ya que son los promotores del cambio y en sus manos está, sin duda, el mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. La escuela es de organización completa, la cual la constituyen 12 profesores quienes están distribuidos dos por cada nivel de enseñanza. De acuerdo con algunas indagaciones y observaciones pertinentes, la edad de la planta docente es muy variada. Se pudo apreciar que tanto hay maestros ya mayores de edad y quienes argumentaron que ya tienen más de 20 años de servicio, como también se encuentra algunos que tienen un poco más de 10 años de servicio y quienes son muy jóvenes de edad y con ideas frescas e innovadoras.

Los educandos son un aspecto esencial de las instituciones educativas y que definen parte de su razón de ser. Por tanto la población escolar contempla un total de 263 alumnos inscritos en este ciclo y quienes más de la mitad, son niños que sus padres son de muy bajos recursos y que no cuentan con un apoyo económico para brindarles una mejor calidad de vida. No obstante también se encuentran alumnos de otros niveles socioeconómicos un poco mejor y quienes sus padres son militares. Este aspecto a veces constituye un problema, ya que los alumnos están inscritos por pequeños periodos, por la constante rotación que tienen sus padres.

En promedio, cada grupo tiene 20 alumnos, lo cual refleja que el maestro les ponga muchas más atención, que cuando hay veces que los grupos son numerosos y que llegan a tener en promedio de 40 a 50 educandos.

Características del ambiente escolar

Según las primeras observaciones y de acuerdo a las entrevistas, se aprecia que el ambiente escolar es propicio, ya que se ve que se manifiesta abiertamente la colaboración y participación; entendiendo esta última como la aportación de ideas y sugerencias, que sean propuestas alternativas para incidir en los problemas que aquejan la vida escolar, así también, donde se alienta la tarea de los otros y se reconozca que todos son importantes. Dicha característica se da a notar más dentro de un aspecto social o cultural. Aunque como en todo,

siempre hay uno o dos profesores que por su edad se ve que ya no participan con ideas aunque sean obsoletas y hay veces que esto limita.

Por parte del director, el propicia el desarrollar del trabajo colegiado como una forma que crea y sostiene un ambiente escolar integrado, y lo cual será clave, ya que la conexión entre la gestión escolar y la práctica docente puede estar en la forma como se facilita o inhibe la reflexión de los profesores sobre su propia práctica.

Comportamientos de los directores y profesores: actitudes

El director tiene en sus manos la gestión y organización del centro educativo. Es un agentes que regulan, en gran medida, los ritmos de desarrollo de las líneas educativas de los centros, y en consiguiente, son actores determinantes en la integración del Consejo Técnico, por lo cual en general, se puede apreciar que el comportamiento, tanto del director como de los docentes están constituidas en base a fortalecer su interés por el pleno dominio de la materia que imparte, elevar su capacidad de aprendizaje, fortalecer el sentido de responsabilidad para mantenerse continuamente actualizado, esta actitud se da más con los docentes que les falta un gran camino por recorrer; buscan en todo momento, frente al grupo, proyectar hacia el alumno, respeto y confianza en sí mismo y en los demás, seguridad en la enseñanza, buscando destacar la importancia de ser mejores cada día.

En sentido contrario, existen uno o dos maestros que presentan en sus actitudes una falta de confianza en la realización de nuevos proyectos y se oponen de manera pasiva a los nuevos métodos y tecnologías.

Tipos de interacciones en los grupos (comunidades) de profesores: actitudes, preocupaciones, reacciones, etc.

La construcción de las relaciones y roles en la cotidianidad escolar no sólo transcurre en las interacciones de los docentes con los niños, sino que atraviesa el conjunto de relaciones entre los diferentes actores implicados en los centros escolares. En virtud de lo anterior, algunos problemas pueden ser los mismos docentes, la naturaleza de los procesos de

enseñanza y aprendizaje, las estructuras curriculares, las interacciones didácticas, que siempre serán algunos problemas centrales que se presenten en el centro escolar, según las observaciones realizadas.

Pero el alumno no es quien debe solucionar estos problemas, la condición de alumno se desprende de diversos análisis cuyo tema central no es el sujeto en formación sino alguno de los otros problemas dominantes mencionados, análisis que además se estructuran conforme a enfoques disciplinarios y teóricos diversos. Con esto se puede afirmar que las preocupaciones de los maestros, es el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos y aunque la mayoría de los profesores presentan optimismo e iniciativa para mejorar este proceso, se encuentran con limitantes de sus mismos compañeros.

En las reuniones del consejo técnico, que por lo general se llevan a cabo de manera bimestral y donde se percibe un clima agradable, de compañerismo, no todos asisten, ya que argumentan que es por falta de tiempo, y muestran desinterés. Por lo cual, estas razones “hacen que el horizonte de conocimiento sobre el alumno se halle visiblemente disperso y fragmentado” (Granja, 1997, p. 221), puesto que los docentes no se preocupan por mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otra característica que se resalta es en la reflexión sobre el uso del poder y la autoridad en la escuela se presenta diferentes interpretaciones a partir de diferentes situaciones problemáticas. Algunos maestros sienten que existe un gran abismo entre ellos y la autoridad principal, más sin embargo la percepción que se tuvo fue contraria, ya que el director únicamente organiza y coordina, pero para tomar algunas decisiones, existen los cuerpos colegiados o las comisiones quienes se encargan de aprobar los proyectos y ponerlos en práctica.

Observaciones del proceso de la entrevista a los participantes, reacciones, lenguaje corporal, etc.

Previo al proceso de las entrevistas, los profesores a los cual se les aplicó el instrumento, ya tenían conocimiento previo del tema, más no de las preguntas, ya que se debió a que la petición para realizar esta investigación de campo se realizó gracias al apoyo de una profesora que se encuentra laborando en dicho centro educativo y quien fue que hizo que se logaran los contactos con el director y sus propios compañeros, donde se programaron las entrevistas, unas dentro de la institución y otras fuera de ella.

Durante el proceso de la entrevista, los profesores mostraron una actitud agradable y de confianza. En ningún momento presentaron desconfianza y mucho menos se negaron a la aplicación de la entrevista. Eso si, en algunas ocasiones presentaron un poco de nerviosismo, pero no porque sintieran que se les iba a cuestionar sobre su trabajo y que estas representarían un conflicto con las autoridades. Sino que fue un nerviosismo de manera natural.

Durante el proceso de la entrevista, los actores involucrados mostraron un lenguaje corporal adecuado y donde en algunos casos sirvió como información adicional y de mucha importancia, que servirá para este proyecto. En varias ocasiones las entrevistas no solamente se limitaron al tema, sino que esta se extendió para conocer e indagar otras situaciones.

En cuanto a la entrevista con el director, esta fue también muy agradable, de mucho respeto y responsabilidad, y quien mostró un carácter natural. Por su edad ya un poco madura, cuenta con una vasta experiencia, quien gracias a sus comentarios, servirán para mejorar este proyecto de investigación. Su lenguaje corporal también fue muy acorde y quien en varias ocasiones utilizó algunos diagramas para explicar cual era el proceso del consejo técnico.

Resultados de la Información Registrada en el Cuaderno de Notas Sobre la Reunión del Consejo Técnico

Complementando las variables preestablecidas presentadas anteriormente, se registraron datos con propósitos específicos, donde se utilizó un cuaderno de notas de sucesos

espontáneos e independientes durante las secciones que tienen lugar para el colegiado, lo cual permitió datos informales, que fueron valiosos para estos fines.

En este caso, se tiene que la escuela es una institución regida por toda una serie de normas, técnicas administrativas, organizativas y laborales que influyen su acontecer cotidiano. Al organizar la escuela, el director se basa en los reglamentos que existen, y en lo que respecta a la instalación del consejo técnico éste se encuentra fundamentado en el Acuerdo de la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias de la Secretaría de Educación Pública por lo que tiene un sustento jurídico, el cual fue revisado éste documento para conocer si este espacio se debe constituir como un espacio formal institucional como lo argumentaron los docentes. En dicho documento se encontró que en el Capítulo VI, artículo 21, establece que: “En las escuelas que cuenten con un mínimo de cinco maestros, se integrará un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel” (SEP, 1982).

El reglamento también señala que se trata de un órgano interno, que hace un análisis y recomendaciones de asuntos técnico-pedagógicos. En este caso, al director o al supervisor le corresponden el cargo de presidentes del consejo técnico, los secretarios y vocales se eligen por votación. Se establece que el director los convoque al inicio de cada ciclo escolar y se reúnan en sesiones ordinarias de consejo el último viernes de cada mes después del recreo; para las escuelas de más de doce grupos se propone elegir a un representante por cada grupo para asistir a las reuniones. El secretario es el encargado de levantar un acta por cada sesión y en las que se registran los principales acuerdos a los que se llegó. Para la celebración de las asambleas se requerirá de la presencia de su presidente y de la mayoría de los presentes. En caso de empate el presidente tendrá voto de calidad.

En base a lo anterior, se debe de entender que el consejo técnico es una reunión de maestros para platicar asuntos pedagógicos, ésta reunión tiene un triple carácter, es una reunión que debe estar reglamentada, los maestros tienen una disposición de reunirse en consejo técnico cuando menos una vez al mes, en segundo lugar la reunión es colegiada, esto

quiere decir que se integra la planta docente y directiva en la reunión de consejo técnico, en tercer lugar tiene un propósito establecido que precisamente es el de tratar asuntos relacionados con la enseñanza (Fierro y Rojo, 1994), es por esta razón que se tenía que comprobar las razones observadas antes, durante y después de la reunión del consejo técnico establecida el día 14 de Agosto del 2007.

Observaciones antes de la sesión del consejo técnico

En sesión de consejo se habla con el personal de actividades que no deben dejarse de hacer como es el caso de levantar una relatoría (anexo C) de todo lo que pasa en la reunión. Cabe mencionar que en esta estrategia, la importancia estriba en aceptar que el hecho de realizar una relatoría del trabajo del Consejo, reditúa un seguimiento que a la postre sirve para detectar los avances o retrocesos de la vida de la escuela, además que recuerda los compromisos adquiridos por el centro educativo.

Por lo tanto antes de iniciar la sesión se hace hincapié en que alguien sea encargado de realizar la relatoría y que funja como secretario, en donde se les preguntó: ¿quién creen ustedes que deba hacerse cargo del puesto de secretario?, esto entre los miembros del consejo que asistieron a la reunión. La idea es para que todos participen en las actividades del colegiado y no piensen que cuando se forma el consejo técnico a alguien se le asigna como secretario del mismo, ya que esto se debe cumplir como requisito. En el caso particular de este centro de trabajo les funcionó el hacer rotativo el cargo del secretario o relator del consejo técnico.

Observaciones durante la sesión del consejo técnico

La reunión del consejo técnico se desarrollo exactamente a las 4 de la tarde, con la lectura del orden del día (anexo D), el cual supuestamente se trabajó en la sesión.

Para tal fin, es recomendable delimitar de manera precisa el contenido a tratar en cada sesión de trabajo, ya que así se pueden atender los aspectos específicos del problema a tratar (o la situación por conocer) y es posible llegar a conclusiones precisas o bien, a propuestas más

claras. Con la delimitación precisa del contenido de cada consejo técnico es posible llegar a prever el número de sesiones necesarias para atender una temática, ya que si bien es recomendable que se trate uno por sesión, no se descarta la posibilidad de que un contenido sea tratado en dos o tres reuniones o bien en una sola sesión se traten más de uno o dos temas. Lo importante, es que los temas tratados correspondan a problemas reales que se dan en cada plantel, zona y sector a fin de que el análisis y las propuestas lleven a la solución.

Tomando en cuenta lo anterior y las observaciones que se realizaron se puede decir que la conducción, de las reuniones es llevado por el director, él es quien dio inicio a las sesiones del consejo técnico, también en ciertas ocasiones marco las pautas de los tiempos y como fueron llevados los temas.

En éste caso, el director fue el encargado de elaborar la orden del día en una hoja tamaño carta a computadora y quien también la leyó, en la cual fueron consideradas las necesidades detectadas de un diagnóstico previo, según fue argumentado por el mismo director; los maestros, se mostraron muy poco participativos al principio de este desarrollo, ya que nadie sugirió algunos temas a tratar. Esta agenda fue repartida, y revisada por los maestros, que la leían con detenimiento, y les servía como guía, para saber los temas a tratar en la junta. Conforme fue pasando el tiempo, los docentes empezaron a participar un poco más, y fueron quienes asignaron los tiempos a cada tema, ya que hubo debate, discusión y diferentes puntos de vista emitidos por los docentes, y con lo cual los tiempos se alargaron en la resolución de algunos puntos.

A) Acuerdos anteriores (información general).

En esta sección se retomaron algunos acuerdos específicos de reuniones anteriores, pero con una secuencia superficial en los temas a tratar. Se comentó que en el mes de Julio se asignaron el calendario de actividades para iniciar el ciclo escolar 2007-2008 y en donde se acordó que en su delegación se les había establecido los cursos de actualización, tanto los Talleres Generales de Actualización (TGA), como los Talleres Estatales de Actualización (TEA).

Asimismo se comentó que el día 16 de agosto del mismo año, se realizaría la asamblea administrativa, en la que deberían estar todos los directores, maestros representantes de cada grado escolar y supervisores, adscritos a la zona escolar 159, donde se iba a analizar el proyecto de zona que se presentará al Consejo Técnico Consultivo de Zona. Se recalco en esta parte, que el proyecto que se realizará, propondrá impulsar en el primer ciclo el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), en el segundo ciclo Historia y en el tercer ciclo Matemáticas.

B) Técnico-pedagógico (asuntos específicos).

Dentro de los asuntos específicos para el nuevo ciclo en primera instancia se consideró el tema técnico-pedagógico, donde se pactó elaborar el proyecto escolar.

Dentro de este proyecto escolar, los maestros tienen la libertad para diseñar el registro de información de tal forma que se les facilite la comprensión, ejecución, seguimiento y evaluación de dicho proyecto, y en donde tienen que considerar los siguientes componentes: misión, visión, valores, diagnóstico, objetivos o propósitos, acuerdos y compromisos, evaluación y seguimiento. Dentro del análisis y discusión de los docentes, acordaron que estos componentes se quedarán los mismos del ciclo pasado y por lo cual estos temas fueron tratados de forma superficial.

Cabe mencionar que los temas que se abordaron, los maestros poseen poco conocimiento de que sentido tienen el tema central, para que sirve, y en que les puede ayudar en su práctica educativa diaria, esto se atribuyó por comentarios que ellos mismos hicieron de manera informal, que no tienen claros ni los objetivos ni los temas que se van a tratar, por ello no tiene la suficiente información ni tampoco pueden preparar algún material que les facilite la participación con sus compañeros. Y esto se confirmó, porque como ya se hacía mención, los maestros decidieron dejar los componentes establecidos del proyecto escolar anterior.

Asimismo establecieron reunirse nuevamente en pleno en la última semana de agosto, para leer y analizar, los planes de trabajo por cada grado para ver los avances a los que

llegaron en el ciclo pasado. Además se buscó la posibilidad de aportar conocimientos, estrategias o actividades que le permitieran mejorar su práctica docente, para tal efecto se unificaron criterios para buscar una forma de revisar el avance programático el cual debería coincidir con el plan de trabajo que presentó el director. Este aspecto de igual forma se trato de una manera muy trivial.

Finalmente, en este tema técnico-pedagógico, se comentaron los resultados de las evaluaciones de los alumnos y donde vislumbraron que disminuyó en número de reprobados, agregaron que esto se debió a la estrategia que utilizaron y que consistió en hablar con los padres de familia para comprometerlos en ayudar a sus hijos. Esto con la finalidad de verificar el aprendizaje de los alumnos, implementado actividades que beneficiaran el aprendizaje de los mismos.

Como se hizo referencia en cada aspecto que se considero dentro de este tema, los docentes en pleno, no pusieron énfasis y dichos aspectos se trataron sin la menor intención de realizar observaciones precisas. El tiempo que se utilizó para esta sección fue de aproximadamente 1 hora.

C) Técnico-administrativo y social (asuntos específicos).

Este tema, fue el tema principal de la junta, se orientaba en un sola dirección y el que abarco el mayor tiempo dentro de la sesión, aproximadamente 3 horas, dejando de lado otros temas relacionados a su práctica docentes, lo que también permite notar que los tiempos asignados a cada tema en las reuniones están desequilibrados.

En esta parte se estructuró el Programa Anual de Trabajo (PAT), el cual se plantea casi al principio del ciclo escolar y donde se plasman todas las actividades que realizan los docentes. En esta parte quien se encarga de elaborarlo es la comisión de Acción Social, de manera conjunta con el resto del personal docente y el director, y donde definen las fechas a celebrarse durante el ciclo escolar. Conjuntamente se eligieron las comisiones para realizar cada actividad, las cuales consistieron en eventos sociales y culturales, y donde en algunos

casos se les hizo la observación para reunirse con las comisiones similares de otras escuelas que laboran en la comunidad y organizar los eventos como las fiestas patrias y la revolución mexicana. Asimismo se trataron asuntos relacionados con la parte administrativa, en donde fijaron las fechas para la entrega de evaluaciones y no exceder el plazo que fija el IEEPO.

Como lo indica Fierro y Rojo (1994) el consejo técnico tiene un propósito establecido, que es intercambiar asuntos relacionados con la enseñanza, los cuales solo se observaron que, son tratados superficialmente, y los temas, que se tratan en la agenda son relacionados con festividades, asignación de comisiones y aspectos administrativos.

D) Otros temas (asuntos generales).

Es importante mencionar que durante la sesión del consejo técnico se aborda el sentir de los docentes (conflictos personales), temas de cómo les va en el salón de clases, cómo son sus alumnos y cuales son los comportamientos que han presentado. Sin dejar de mencionar que la plática de la vida privada de las docentes salga a relucir, esto se comenta en los tiempos libres en los que se hace un pequeño descanso.

También se abordan temas relacionados con la carrera magisterial de los docentes, cuál es el escalafón a seguir para sus prestaciones y cuanto sueldo les aumentaron este año, los retos a los que se enfrenta la escuela, sobre todo en estos momentos que se está equilibrando la situación, debido a los conflictos sociales que atravesaron aquí en Oaxaca.

Observaciones al final de la sesión del consejo técnico

De acuerdo con Fierro y Rojo (1994), hay tres aspectos importantes acerca del contenido del consejo técnico:

- a) Una orientación hacia lo administrativo, que hace del consejo técnico un momento para informar, organizar asuntos y eventos o un simple trámite burocrático.
- b) Una orientación hacia la relación interpersonal, sindicales, laborables, existentes.
- c) Una orientación hacia el intercambio académico, en que se le asume como lugar para discutir asuntos relacionados con la enseñanza.

En base a lo anterior y con la observación realizada se puede enunciar los acuerdos de cada uno de los contenidos, a los cuales llegaron en la reunión, la cual concluyó a las 8:30 de la noche y durante la última media hora se realizó la conclusión de la misma.

A) Aspecto técnico-pedagógico.

En primer lugar se elaboró el proyecto escolar, este tema es muy común. Esto tal vez de deba a que el proyecto escolar sirve como línea de estrategia para elevar la calidad de la oferta educativa en los servicios, buscando también favorecer e impulsar un proyecto de integración de la Educación Básica SEP (2001), en donde se llegaron a los siguientes acuerdos:

- Analizar el proyecto de zona en donde se propone impulsar en el primer ciclo el PRONALEES, en el segundo Historia y en el tercero Matemáticas.
- Leer y analizar los planes de comisión, con la observación de que las actividades a considerar durante la última semana de agosto, sean concretas y viables.
- Se acordó que los contenidos del Proyecto Escolar se quedaban de la misma forma que el ciclo pasado, asumiéndole unas pequeñas modificaciones.
- La comisión técnico-pedagógica retoma para su Proyecto Escolar el curso de “enciclopedia”.
- Se fijaron retomar algunas cuestiones que sean pertinentes con respecto al TGA y al TEA.
- Generar estrategias para propiciar la participación de los padres de familia a partir del trabajo conjunto y reforzar el aprendizaje de los alumnos.

B) Técnico-administrativo y social.

Dentro de este tema que se abordó, se consideró como el aspecto central de la reunión, que sin duda es parte importante del trabajo de los maestros, y el cual fue el que se llevó más tiempo en plantear los acuerdos y en donde los docentes pusieron mayor énfasis. Los acuerdos a los que llegaron para estructurar el PAT, fueron los siguientes:

- Calendarización de actividades sociales y culturales, de acuerdo al calendario oficial (anexo E).
 - Fiestas patrias (15 y 16 de septiembre),
 - Celebración de muertos (31 de octubre),
 - Revolución mexicana (20 de noviembre),
 - Fiestas navideñas (19 de diciembre),
 - Día del niño (30 de abril),
 - Día de la madre (10 de mayo),
 - Clausura de fin de ciclo (4 de julio).
- Organización de salidas a lugares recreativos y culturales para reforzar el aprendizaje de los alumnos.

C) Otros acuerdos.

De manera muy similar a los anteriores acuerdos, se tomaron otras consideraciones dentro de los asuntos específicos y que tienen que ver con aspectos de la comunidad escolar, los cuales fueron los siguientes:

- Pláticas y talleres para los alumnos y padres de familia.
 - Higiene personal y alimentación (alumnos),
 - Educación sexual (alumnos de 6 año),
 - Tareas en casa (padres).
- Calendarización de los días en los que se lleva acabo las evaluaciones con los alumnos (aún por definir de acuerdo a la información del IEEPO).
- Se acordó dar un reconocimiento por escrito bimestral a los profesores que cumplieran con todos los requerimientos de la dirección (entrega de documentación completa, para motivarlos a seguir cumpliendo y platicar con los que no cumplen para motivarlos y convencerlos).
- Se propondrá el cambio de uniforme para los alumnos para el siguiente ciclo escolar.

- Revisar y verificar los resultados de la prueba ENLACE en la página de internet de la SEP.
- Se propuso elaborar y aplicar una evaluación para los padres de familia, para que estas evaluaciones sirvan para conocer un poco más el ámbito social en el que sus alumnos se desarrollan y reconocer sus fortalezas y sus limitaciones, y de esta manera ayudar a desarrollar sus potencialidades.

Todos estos acuerdos que se llegaron a tomar, quedaron asentado por escrito en las actas de las juntas de consejo técnico, las cuales conforman la bitácora de reuniones del Consejo Técnico Consultivo.

Finalmente como se puede observar, los acuerdos más sobresalientes no van más allá de simples organizaciones de los eventos y tareas de los maestros, no se dan a la tarea de comentar y retomar que avances hay con los alumnos, cuales son las dificultades con las que se siguen encontrando y darles seguimiento, esto lo comentan pero de una forma muy ambigua y muy superficial.

Una vez presentado los resultados obtenidos a través de la observación y de la aplicación de los instrumentos donde se pudieron recabar suficientes datos, se procedió a triangular los resultados y confrontarlo con el sustento teórico que se plasma en el capítulo 2, para poder conocer cuales son los aspectos que favorecen y los que menos favorecen la conformación de las comunidades de práctica y emitir un juicio que sea verídico. Por lo cual en el siguiente capítulo se presentan la discusión de resultados.

CAPITULO 5

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de los resultados es, sin duda, una etapa muy importante en cualquier proyecto, ya que es el momento en que la información recabada, se evalúa e interpreta con el propósito de comprender, explicar y dar un significado a la realidad del caso estudiado.

De este modo, el análisis realizado de los elementos arrojados por las entrevistas, la observación y la revisión de los documentos, se basó en la explicación de los hallazgos mediante su comparación con las características de las comunidades de aprendizaje (Senge, 1998) y comunidades de práctica (Wenger, 2001), establecidas en el marco teórico de la investigación.

Por lo cual, la discusión de resultados se sustentó mediante la sistematización, donde se pretende que se realicen procesos de reflexión en y sobre la acción (Schön, 1998), que se cuestione permanentemente la práctica para que se expliquen los conocimientos que la sustentan y que se produjeron durante su desarrollo. Ello permitirá que estos conocimientos sean confrontables, debatibles, acumulables y en esa medida se pueda comparar con el conocimiento teórico, enriqueciéndolo e incrementándolo con sus avances. Por eso como explica Morgan (1995, p. 22), la sistematización es: “un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos, a partir de las experiencias de intervención en una realidad social”.

Asimismo, esta discusión pretende concebir a la reflexión como un elemento importante en el ámbito de la formación y de la práctica del profesor e íntimamente unida a la necesidad de centrarse en problemas sustantivos, por lo que en esta parte del proyecto se analizará la formación propia del maestro y el papel que juega la reflexión en éste sentido. Además se trató de conjuntar el análisis de la formación del docente con el modelo de formación centrado en la escuela, en el convencimiento de que el desarrollo del profesor conlleva el desarrollo de la escuela, a través de la integración de las comunidades de práctica (Wenger, 2001).

La Comunidad de la Práctica como un Espacio Formal

Ser maestro es realizar un trabajo complejo y por eso se necesita ofrecer una formación más centrada en la reflexión, orientada a desarrollar la capacidad de análisis y crítica, para que el profesor pueda abordar con éxito situaciones de enseñanza únicas que resultan difícil de resolver, puesto que no hay respuestas hechas. Como lo expresan los profesores de la escuela “México”, ellos tienen “la necesidad de que los docentes tengan una idea más clara de cuál es la función del maestro, como debe ser su función frente al grupo, entonces ahí se constituye como necesidad, de tener una participación más correcta, más acertada para desempeñar mejor su función”.

Es por esta razón que el profesor dentro de su aula se encuentra con problemas impredecibles y difíciles de resolver, y que debe de afrontar de manera inmediata, por tanto en su trabajo, toma decisiones que muchas veces son intuitivas e impulsivas, y muchas veces no reflexiona y trata de improvisar. Por eso se dan respuestas prácticas que de tener resultado es probable que se conviertan en rutinas e inciertas.

Cuando el maestro toma decisiones, está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera. El proceso de tomar decisiones debe ser racional, lo que significa que el maestro considera y evalúa las alternativas y se vale de criterios para elegir un camino o una acción determinados (Brubacher, Case y Reagan, 2000, p. 35).

Afirmando tal situación los profesores argumentan “que se enfrentan con muchas cosas que desconocen y las cuestiones relevantes que ha habido siempre, es el modo de cómo aplican las metodologías y se dan cuenta que las desconocen”. Por eso el profesor no debe sustentar sus decisiones básicamente en su sentido común o en un conjunto de técnicas preestablecidas, sino que necesita revisar de manera analítica y crítica qué es lo que sucede, sus causas, sus consecuencias y las posibles opciones de solución. Esta revisión la debe realizar desde una reflexión crítica en donde medite su quehacer docente y que lo llevará a ser un profesor reflexivo, donde tendrá “la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tienen lugar... y donde será ...capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura “ (Villar, 1995, p. 63).

Pero la reflexión no es simplemente tomarse unos cuantos minutos para pensar en cómo actuar o qué hacer en determinada situación. La reflexión implica una forma de ser y un tipo de preparación de los profesores mucho más centrado en los sustantivo que en lo utilitario, una preparación preocupada por ahondar su pensamiento crítico, racional e intuitivo de los profesores.

Como Aprender a Reflexionar

Desde la perspectiva de la reflexión, la formación de maestros ya no es concebida como un trabajo sobre ellos, sino un trabajo en y desde ellos (Schön, 1998). El docente se considera como un sujeto capaz de construir su propio conocimiento considerando las necesidades, intereses y carencias que desea compensar; de tomar decisiones de manera fundamentada; y es por esto que los docentes argumentan que “ven y tienen la necesidad de seguir aprendiendo, porque nunca terminan de aprender y se ven en la necesidad de que hay cosas nuevas que tienen que abarcar a través de las experiencias de cada compañero”. Por tanto se pretende superar la idea del maestro como objeto de la formación y cambiarla por la del maestro como sujeto activo de su propio perfeccionamiento, a través de la reflexión sistemática sobre su propia práctica.

Lo que se espera con la preparación del maestro, es contar con un profesional que sepa transmitir sus conocimientos adquiridos a través de la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003) y que sea capaz de entender su práctica, de reconstruirla e innovarla cada día. De esta manera los profesores de la escuela “México” si han puesto en práctica la transmisión de sus conocimientos, ya que como afirman, a partir de “lo que han aprendido (a través de sus compañeros), son el de aprovechar las cosas por medio de sus experiencias y aplicarlas en los métodos y técnicas de enseñanza”, pero no lo desarrollan reflexionándolo con total claridad, lo ponen en práctica por seguir un propio modelo, es decir, abarcando patrones establecidos; “a menudo no tenemos conciencia de nuestros modelos mentales o los efectos que surten sobre nuestra conducta” (Senge, 1998, p.17). Por lo cual, el profesor debe ser un líder de su propio

conocimiento. Es concebir a la formación docente, como un proceso de desarrollo profesional basado en la revisión crítica de su trabajo, un proceso continuo de mejora e innovación del él mismo.

La Base de una Comunidad que Aprende

Para estructurar una base de comunidad que aprende (Senge, 2002), el docente debe adoptar un nuevo papel que se distinga por ser un profesional reflexivo, crítico e investigador en el aula, con el fin de que pueda dar respuesta a las demandas que surjan dentro de su contexto laboral. Un profesor que a partir de lo anterior lleve un proceso constante de mejora y de innovación en su práctica, y que implique además, una mejora de la institución. Por tanto el desarrollo de la escuela y de sus profesores se debe concebir como procesos dependientes, en donde estos procesos de desarrollo se integren como una Formación Centrada en la Escuela.

Bolívar (1999), la describe como:

La formación centrada en la escuela que comporta, una determinada aspiración conjunta de lo que las escuelas deben ser como organizaciones y lugares de trabajo, y un nuevo modo de ejercer el oficio/profesión de enseñar, recogiendo parte de las lecciones aprendidas sobre como hacer el cambio educativo (p. 108).

Este modelo de formación acentúa la importancia del aprendizaje continuo de los maestros a lo largo de su toda su vida profesional y de conceptualizar a las escuelas como organizaciones educativas y lugares de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. La escuela además de ser el lugar de trabajo, debe ser la unidad básica de formación e innovación, y lo será siempre y cuando haya un aprendizaje institucional u organizativo, es decir, si el entorno y las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende, a partir de su propia historia y memoria como institución (Bolívar, 1999, p. 121).

Es por esta situación, como lo indican algunos maestros de la escuela "México", que buscan espacios para "el intercambio de ideas, para mejorar la cuestión educativa, ...para resolver un problema que directamente está relacionado a la cuestión educativa" y el cual se hace en forma colegiada.

Es así que la propuesta de formación necesita una cultura colaborativa entre los maestros, un trabajo colegiado, un aprendizaje en equipo (Senge, 1998), visto este como un espacio de reflexión, ya que se tiene como principio que los maestros deben ser responsables de su proceso de formación.

En la escuela “México” existen estos espacios, los cuales “son un lugar de reunión donde cada quien presenta sus proyectos, se analizan y donde son impulsados para un grupo o para la escuela en general. En estos espacios se generan un intercambio de ideas para mejorar el aspecto pedagógico y en donde se analiza el proceso enseñanza y aprendizaje de los alumnos; si ni existieran, el maestro buscaría ese espacio”, así de esta manera lo afirmó un profesor.

Este aprendizaje se apoya en el trabajo conjunto entre los colegas, “es crear culturas de aprendizaje en la escuela, culturas de creatividad construidas y sostenidas por el aprendizaje colaborativo” (Granado, 1997, p. 22). Esto implica que los profesores aprendan de manera conjunta a través de la reflexión y la creatividad, con un alto grado de compromiso profesional y en donde se consideren las necesidades de la escuela, teniendo en cuenta que la meta de todo centro educativo son los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se asientan en dos pilares fundamentales, la organización de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes. “Aquí interesan ante todo las conexiones entre aprendizaje personal y aprendizaje organizacional, los compromisos recíprocos entre individuo y organización, el espíritu especial de una empresa constituida por gentes capaces de aprender” (Senge, 1998, p. 17).

El Consejo Técnico, un Espacio de Trabajo Colegiado y de Reflexión

La formación centrada en la escuela pretende cambiar los modos habituales de trabajo de los maestros, que es lo que se conoce como cultura escolar, a partir de una formación que capacite a los maestros para resolver sus problemas en un trabajo conjunto donde se busca que el maestro aprenda a aprender (Senge, 2002) de manera conjunta con sus colegas, visualizando la formación como proceso de desarrollo individual y colectivo, mediante la reflexión colegiada sobre su práctica con el fin buscar una solución a sus problemas reales. “El

aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental del aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo” (Senge, 1998, p. 20). Ello implica reducir el aislamiento y facilitar las relaciones entre los profesores por medio del compartimiento de ideas.

Por lo cual los maestros de manera conjunta han buscado un espacio dentro de la escuela, donde argumentan que “siempre han existido esos espacios, porque de ahí se enriquecen los conocimientos, a través de las experiencias que han tenido los compañeros y donde surgen nuevas ideas metodológicas para aplicarlas”. Estos espacios de trabajo colegiado “se constituyen de manera formal institucional. Este espacio que se organiza es el Consejo Técnico Consultivo, se establece desde que se inicia el ciclo escolar y donde se planea lo que se va a realizar y como se pueden ayudar durante el desarrollo del proceso de los alumnos”.

Este espacio se considera de suma importancia, para conocer las diversas culturas escolares que suelen presentarse en los centros educativos, para poder entender el clima organizativo de cada una de ellas y así con el trabajo colegiado, se ha hecho posible que en las escuelas, los maestros de hoy, estén en condiciones de conocer mejor sus escuelas y de diseñar estrategias para superar los problemas identificados.

Consejo Técnico

Así, en base a lo anterior, para Fierro y Rojo (1994, p. 10), el Consejo Técnico Consultivo “es el espacio en el que se brinda la oportunidad de exponer lo que sabemos, sentimos o pensamos para mejorar nuestra labor”. Para algunos profesores de la escuela “México”, ellos coinciden con éste termino y puntualizan que éste espacio de la vida escolar, es “el medio donde delimitan algunas actividades de mejora en función de la pedagogía, presentando problemas de sus contenidos y donde se reúnen para poder fijar con claridad como deben ser esos procesos”, por lo tanto, explican que es un espacio por el cuál se permite discutir lo referente a la vida en las aulas y de todo lo concerniente al ámbito educativo.

A su vez, el director y presidente de este Consejo expuso que la percepción que tiene de éste espacio es un espacio donde “todos los maestros exponen su punto de vista sobre algún

problema que hay en cada grupo y se trabaja en colectivo para sacar de dudas de algunos trabajos que los maestros tengan sobre algún contenido que no abordan bien”, llegando a concluir que éste órgano fue creado para ser como una fuente de consulta, lugar para abordar problemáticas respecto a alumnos, a contenidos programáticos, evaluaciones y para pedir apoyo a los compañeros profesores.

Por lo cual, se corroboró que todos los integrantes de éste Consejo, tiene la idea de que dicho órgano, sirve de apoyo a la dirección y es la columna vertebral de toda escuela (ver figura 3), tiene una función fundamental en la identificación de problemas y de las causas que los originan, así como la reflexión y toma de decisiones en colectivo que los lleve a resolver en beneficio de la comunidad escolar, y concuerda con lo que se estipula en el Reglamento Federal de Educación Básica, y donde dice que el Consejo Técnico Escolar “es un órgano interno de la escuela que apoya a la dirección a través del análisis y recomendaciones de los asuntos técnico-pedagógicos que se ponen a su consideración” (Fierro y Rojo, 1994, p. 12).

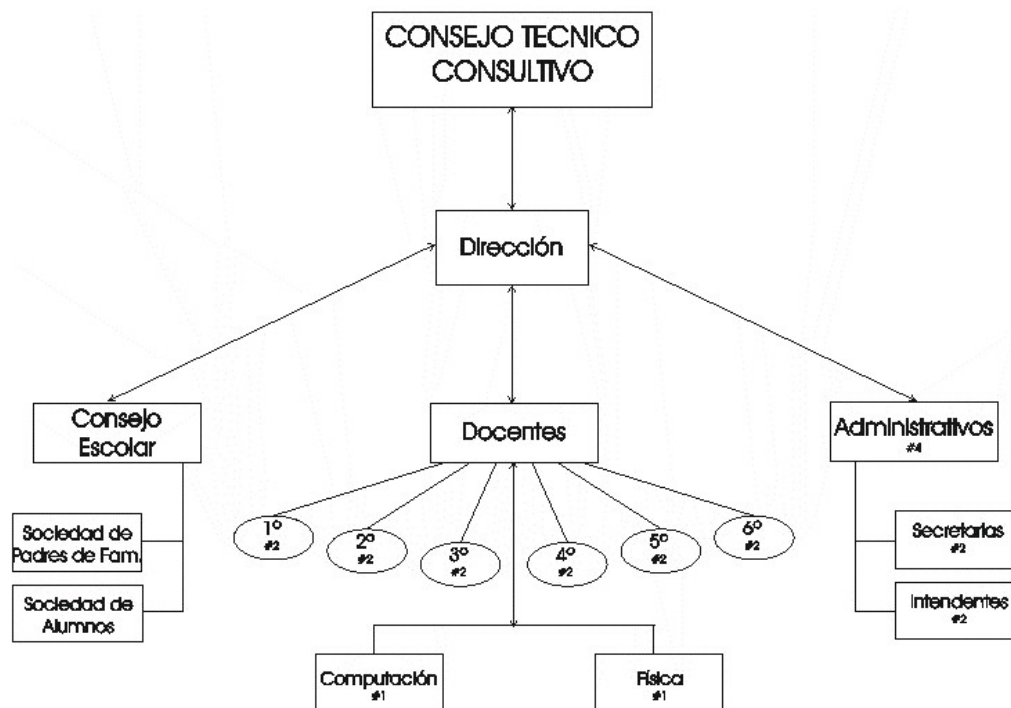


Figura 3: Organigrama del Consejo Técnico Consultivo (IEEPO, 2003).

De esta forma el propósito central de su presencia en las escuelas estriba en proporcionar a los maestros los instrumentos técnicos y metodológicos que les permitan recuperar sistemáticamente sus experiencias desde la propia escuela Schön (1998).

Discusión sobre como Permite o Limita el Consejo Técnico las Comunidades de la Práctica en la escuela “México”

La investigación central sobre el proceso formativo de una comunidad de práctica se situó en el contexto de una asamblea del Consejo Técnico, la cual en base a lo anterior, se precisó que es un momento o espacio de reunión de todos los maestros en la escuela, que tiene un triple carácter: es formal porque está reglamentado, es colegiado porque convoca a toda la planta docente y donde tiene el propósito establecido de intercambiar sobre asuntos relacionados con la enseñanza (Fierro y Rojo, 1994).

La comunidad de aprendizaje que conforma el Consejo fue el sujeto colectivo que se implicó para conocer el desarrolló a partir de la creación de situaciones de aprendizaje diseñadas a tales efectos y ejecutadas bajo un esquema metodológico de investigación acción educativa. Para lo cual, dentro de la organización escolar, los maestros conciben de carácter tradicional al Consejo como una forma de organización que trabaja mecánicamente y que con el sólo hecho de cumplir con los aspectos formales que se señalan, el Consejo funcionará sin contratiempos. Pero en la operatividad se presenta de otra manera.

Durante el desarrollo de las sesiones de trabajo grupal desplegadas se permitió extraer una serie de datos y reflexiones muy valiosas, donde se pudo constatar que efectivamente en la praxis escolar, el Consejo Técnico pocas veces funciona como el órgano de consulta a partir del cual se apoye el trabajo docente y se pueda dar solución a los problemas educativos, para apoyo de la gestión escolar.

Esta situación se debe a que el Consejo, dentro de la escuela primaria “México”, por su papel de órgano deliberativo y responsable de las decisiones internas de la escuela, se constituye en un instrumento de orden, jerarquía y verificación que regula las relaciones

sociales con todos los agentes que intervienen en la vida institucional del mismo y también se autorregula en su quehacer interno como grupo colegiado, lo que motiva formas de convivencia complejas, y donde depende de cada miembro su participación, que influirá en la eficacia o no de la puesta en práctica de las decisiones de este cuerpo colegiado, lo que lo lleva a no guiarse en un sólo orden de ideas; de esta manera algunos docentes argumentaron que “en un principio todos tienen como una ilusión de que van a sacar adelante el trabajo y al final como que ya no sale. No se a que se deba, si tal vez no se sigue la secuencia o tal vez no se lleva un orden para aterrizar, porque si hay compañeros que tienen mucha inactiva, pero ya en la práctica ya no es así, por eso el resultado de todo lo planeado en el consejo técnico, en parte se ha visto esfumado”.

Para el análisis de la discusión de resultados y deliberar exactamente cuales son los factores que permitían o limitaban la puesta en marcha, éste se sustentó en algunos criterios que describe López (2001) y que sirve para identificar una comunidad de práctica.

- Participación. Es el primer criterio analizado y que define la comunidad de práctica, donde describe al integrante de una comunidad como una persona que se involucra de manera significativa en la práctica aceptada por la comunidad como señal de identidad y pertenencia. Dentro de éste criterio se pueden definir algunos indicadores que describen la participación y que pueden ser: el desempeño individual de cada miembro, el desarrollo dentro del grupo, es decir su interacción y las estructuras presentes en la comunidad que regulan las posiciones relativas.
- Práctica. Es el segundo criterio propuesto, el cual es el componente que identifica las ejecuciones que implican el aprender, y donde se proponen actividades que vinculaban entre sí a los miembros y por supuesto definen a la comunidad. Los indicadores que describen a la práctica pueden ser: los logros específicos de las situaciones de aprendizaje, tanto individual como colectivo, y la motivación por las situaciones de aprendizaje y la satisfacción con el desempeño de la comunidad.

- Identidad y sentido de pertenencia. Es el tercer criterio utilizado para analizar a la comunidad por parte de sus miembros, el cual es el criterio más difícil de evaluar en tanto sus manifestaciones se realizan a través de los criterios anteriores y demora mucho más tiempo en producir expresiones específicas. Los indicadores de este criterio son: la asistencia y permanencia en las sesiones, la coincidencia en las vivencias de satisfacción de los participantes con las tareas ejecutadas y su reconocimiento, y la elaboración de discursos específicos de los participantes y la utilización de contextos comunes construidos colectivamente.

Con lo descrito anteriormente a pesar de ser coherente con el proyecto teórico y metodológico, la realidad de la investigación no ofreció un cuadro completo de los indicadores, y al mismo tiempo, permitió corroborar que las comunidades de la práctica, aún estando bien sustentadas como comunidades que aprenden (Senge, 2002), no emiten ni realizan una verdadera reflexión de su quehacer (Schön, 1998) y donde se evidenciaron cuales son los factores que permiten o limitan la formación y funcionamiento de las comunidades de la práctica (Wenger, 2001).

Participación

Desde el enfoque de la gestión educativa Sánchez (1994, p. 111) define la participación como:

El poder real de formar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, tanto a nivel microsocio como macrosocio y en el que los diversos agentes educativos pueden tener un rol a jugar en las decisiones que conciernen a la elaboración de las políticas educativas, que colaboren en su ejecución y que además, compartan el control de su aplicación.

Así, dentro de la reunión del consejo técnico, el primer indicador del criterio de la participación es el desempeño individual, donde se debe marcar con claridad la exigencia de participación de cada miembro del consejo. Al inicio de la reunión, el desempeño más notorio fue el del director, quien dió inicio a las sesiones de pleno y quien marcó las pautas de los tiempos en que fueron ocurriendo el análisis de cada tema. En cuanto al desempeño del resto de los docentes, este ocurrió de manera muy diversa, al principio se mostraron muy poco

participativos, ya que nadie sugirió algunos temas a tratar y nadie sugirió u opinó, sí el orden del día elaborado por el director estaba bien definido y de acuerdo a las necesidades de la escuela.

Esta situación fue cambiando, conforme transcurría el tiempo en la sesión, los docentes empezaron a modificar su participación un poco más y fueron quienes asignaron los tiempos a cada tema, ya que hubo diferentes puntos de vista emitidos por los docentes para responder algunas preguntas, pero estos fueron emitidos a aspectos secundarios, con lo cual los tiempos se alargaron en la resolución de algunos puntos. Algunas de estas modificaciones están referidas a procesos individuales de reestructuración y contextualización de los temas tratados; en la medida en que los participantes lograban establecer conexiones entre lo que se discutía y sus competencias personales (dominios de conocimientos previos, intereses personales, experiencias) mejoraba significativamente su desempeño. Al respecto Senge (1998, p. 181) afirma que “la gente con alto dominio personal expande continuamente su aptitud para crear los resultados que buscan en la vida” y esto fue lo que poco a poco empezaron a hacer los docentes dentro del pleno, pero más para su propia conveniencia.

En algunos casos este desempeño individual no se dio con mucho esmero por parte de uno que otro integrante y su comportamiento fue un producto negativo. Este resultado no es extraño, ya que una comunidad es un espacio no homogéneo de participación, con posiciones centrales y posiciones periféricas, y grados de implicaciones personales diferentes, muy relacionadas con el grado de dominio personal (Senge, 1998) sobre el tema y sus exigencias de autoestima. De esta modo, algunos docentes opinaron que “en esta escuela hay dos cuestiones fundamentales, por un lado están las personas que son un poquito mas jóvenes que todavía tienen los deseos de estar con lo moderno”, que se desempeñan con ideas nuevas con las que participan y “por otro lado los problemas que confrontan a veces, el problema de los compañeros de avanzada edad, con cual chocan sus ideas. Entonces ese es el obstáculo más grande, de que hacer en este momento para que todos entiendan que tienen necesariamente

que ser participes”. Es por eso que existen “dos o tres compañeros que son renuentes para que se integren de lleno en esta actividad”.

La interacción grupal, es el segundo indicador de la participación; dentro de la reunión del Consejo, no se definió de forma explícita la interacción, ya que muy poco se alentaba la participación individual de los miembros. El director, insistió mucho en algunos temas a tratar para interaccionar, pero esto no logró que la mayor parte de los presentes interactuaran de forma grupal. Desde el comienzo se mostró muy poco diálogo entre los participantes y es que como asegura Senge (1998) sin diálogo, la capacidad de los miembros para suspender los supuestos no será igual y por ende no podrán ingresar a un auténtico pensamiento conjunto. Esta situación se presentó sobre todo con el primer tema que abordaron, sobre la elaboración del proyecto escolar, en el cual se trataron puntos relevantes en el aspecto técnico-pedagógico y que son los más importantes para que los docentes reflexionen sobre su quehacer cotidiano. Aunado a esto, la situación de la interacción entre los maestros se ve más agravada, ya que como comentan algunos docentes entrevistados, “existen maestros antipáticos que no les gusta compartir sus conocimientos, métodos, técnicas, etc., que cuyo fin será para el mejoramiento de la institución”.

Evidentemente, la comunidad debe librarse de algunas formas de funcionamiento que impiden o limitan el diálogo libre y la expresión de la propia opinión, en este caso de algunos modelos mentales, “ya que son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar” (Senge, 1998, p. 17). Es interesante que en este entorno algunos líderes oficiales insistieran en el consenso y la identidad de pensamiento como expectativas de la comunidad, y los productos de las experiencias de aprendizaje que requerían de trabajo, sobre todo en este tema tan importante.

Posteriormente, al igual que el desempeño individual, conforme paso el tiempo, esta interacción grupal fue creciendo, pero debido a que se trataron otros aspectos secundarios como son el técnico-administrativo y social, y donde los docentes les despierta un gran interés

por las actividades que van a desempeñar. En general es evidente que no exista una interacción total en la ejecución de las tareas de las sesiones, así de esta manera lo interpretan los docentes: “lo que se ha visto ahí es que se tiene una programación y al momento de aplicarla como que ya no es, como que cada quien se dispara por su lado y no se lleva la secuencia”.

Dentro del criterio de participación, el tercer indicador se refiere a las estructuras de poder, y la cual se aplicó a la reunión del consejo y en donde cabe señalar que siempre figuró una estructura de poder, por parte del presidente del consejo y quien en todo momento estuvo dirigiendo la reunión. Esta situación se presenta porque no existe una participación equilibrada por parte del resto de los integrantes de esta asamblea, más sin embargo si constituye un factor de influencia de poder.

Sin dudas para que exista un espacio para el aprendizaje, para la reflexión, en el mejor de los casos, debe ser de forma adyacente y de poca jerarquía. El paso del director, como un miembro más a la comunidad de aprendizaje requería necesariamente un cambio sensible en la estructura de poder establecida, y que no mantiene el riesgo de impedir su desarrollo. Aquí los docentes deben rescatar espacios de decisión personales primero, y después descubrir la posibilidad de cooperar en estado de igualdad con sus directivos. Los alcances de este cambio no se pueden prever, pero resultará significativo para el resto de las sesiones, y que tendrá un efecto positivo sobre la comunidad de aprendizaje original, en el desempeño de las funciones individuales y en el mantenimiento de la estructura naciente de la comunidad de práctica.

De este modo, la participación de todo el personal debe ser de una experiencia en condiciones de igualdad y reciprocidad, ya que “la experiencia directa constituye un potente medio de aprendizaje” (Senge, 1998, p. 35), donde conjuntamente con la interacción entre los participantes, será la base del desarrollo de una relación horizontal en la que la organización sirva para alcanzar objetivos comunes.

Práctica

En las experiencias de formación realizadas sobre la base de estas perspectivas, con maestros de diferentes niveles y grados educativos, así como de diferentes modalidades, se ha podido comprobar la factibilidad de que los maestros se constituyan en grupos de reflexión, de trabajo, de aprendizaje y de transformación en torno a la práctica (SEP, 1982, p. 37).

En éste orden de ideas, de los criterios que definen y evalúan una comunidad de aprendizaje, resulta vital el análisis de la propia práctica que caracteriza a la comunidad, en éste caso el dominio de competencias personales para devenir aprendices autorregulados. Por lo cual en está discusión de resultados se analiza las tareas que realiza los docentes durante las reuniones del consejo, donde aplican su quehacer docente y es desarrollado desde su propia práctica, por lo cual el primer indicador aplicado es el de gestión colectiva del aprendizaje.

La gestión colectiva del aprendizaje o aprendizaje en equipo (Senge, 1998), se centra en la coordinación de acciones entre los miembros para ejecutar las tareas requeridas por las situaciones de aprendizaje, y en las producciones colectivas de resultados, objetivados en comisiones concretas y acuerdos que le dan un sentido específico, en donde en torno a una visión compartida, la gente se logra unir en una identidad y una aspiración en común (Senge, 1998). Aquí se da lugar a crear uno de los proyectos más importantes para la escuela, el cual consiste en el proyecto escolar, donde ahí tiene lugar la participación responsable de los directores y maestros. Por ejemplo, para analizar las diversas fuentes de información de la escuela (estadística escolar, cuadernos de los alumnos, exámenes, opiniones de niños, maestros y padres de familia) donde sus resultados son presentados en el pleno del Consejo.

Como podrá apreciarse, esta forma de trabajo promueve la responsabilidad y una forma de funcionamiento democrático, en particular, cuando han tenido que identificar las causas y consecuencias de los problemas que afectan la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela. Por ello, de acuerdo con sus experiencias y recursos, deben proyectar y desarrollar las actividades más adecuadas, siempre procurando vincular las formas de enseñanza con la evaluación en el aula, la organización con el funcionamiento de la escuela y la relación de ésta con los padres de familia. En este sentido, los docentes desarrollan estas actividades y lo hacen

de manera que: "para un buen funcionamiento de una escuela se debe de tomar las experiencias de los compañeros que conocen el comportamiento de los padres de familia, alumnos y toda la comunidad".

Esta es la etapa más difícil, ya que una vez que se haya hecho el proyecto escolar, comienza el verdadero reto de ponerlo en marcha y así cumplir los compromisos establecidos en el consejo técnico, pues cada maestro, en cada salón, deberá respetar y poner en práctica los acuerdos y actividades que se han decidido colectivamente para mejorar las formas de enseñanza, la organización y funcionamiento de la escuela y la relación con los padres de familia. Pero todas estas actividades que se programan para construir el proyecto escolar, en donde el docente en base a esto empiece a reflexionar en y desde la práctica (Schön, 1998), fue en vano, puesto que los docentes acordaron casi de forma inmediata, que la mayoría de los elementos que componen éste proyecto, se quedaron los mismos del ciclo pasado y por lo cual estos temas fueron tratados de forma superficial. Como agregan algunos docentes, esto es provocado ya que "algunos se fijan en una idea o postura que a veces es inaccesibles, provocando que el centro educativo se dividida, es decir, no se presenta una buena comunicación con los compañeros para debatir que es lo más factible".

Por esa situación, establecieron reunirse posteriormente en pleno, para leer y analizar, los planes de trabajo por cada grado para ver los avances a los que llegaron en el ciclo pasado. Además se buscó la posibilidad de aportar conocimientos, estrategias o actividades que le permitieran mejorar su práctica docente, pero lo cual se consideró también de una manera muy trivial.

Consecutivamente se centró la atención en otro aspecto y que fue el plan anual de trabajo, en donde se deben calendarizar todas las actividades programadas en el siguiente ciclo escolar, y fue aquí, donde los miembros de la comunidad despertaron un gran interés, donde lograron coordinar sus acciones y en muy pocos casos hubo falta de cooperación que impidiera la realización de las tareas indicadas. Llama la atención que la falta de discusiones entre los

miembros en el tema pasado era evidente, más sin embargo en este otro tema estuvieron preparados para discutir, y dar rápida aceptación a las sugerencias producidas. Cabe hacer mención, que este tema no es de gran importancia, en el cual se considera como secundario, y es donde más énfasis y tiempo se llevó dentro de la reunión. Esta problemática ya la tienen presente los docentes de la escuela “México”, quienes afirman que “este espacio se da de manera inadecuada, ya que se otorga un buen tiempo en discutir asuntos administrativos o de organización de eventos culturales para la distribución de comisiones, y en cuestiones específicas de un proyecto se saca menos provecho en cuanto a lo educativo”.

Al final de las sesiones, con los acuerdos que permiten avanzar en el trabajo conjunto y por ende facilitar el logro de la meta común, se comenzaron a producir situaciones de discusión con respecto a la forma de realizar las tareas, pero no llegó a convertirse en una característica de la práctica. En este sentido, al maestro lo que “le interesa más es lo de carrera magisterial, pasar los exámenes y todo eso”, es decir, actividades secundarias, lo cual se confirmó de esta manera.

El otro indicador de la práctica es más fácil de evaluar, en tanto expresa la satisfacción con el desempeño de la comunidad y la motivación individual para continuarla. Aquí no fue necesaria mucha inferencia, puesto que desde el proceso de las entrevistas, se encontraron que existen ideas divididas al respecto. Por un lado se marca una fuerte motivación por las tareas ofrecidas, y por otro lado existen algunas detenciones y hasta una disminución de la motivación, producto de causas ajenas al grupo, pero también debido a la existencia de un momento de cambio y crisis de la comunidad, referido al sentido de la práctica. Así también este indicador resulta de la motivación y satisfacción que exista por parte de los docentes y del director.

De esta manera, los docentes opinaron al respecto que “lo que motiva al maestro a tener este espacio, es la necesidad de obtener mejores resultados y que no depende de uno solo, sino por parte de todos sus compañeros, el deseo de prosperar con los contenidos palmados en

los programas educativos, creo que sería nuestra motivación, pues la motivación en sí es organizar efectivamente un trabajo o actividad a realizar con muchas ganas y que las comisiones funcionen”. Por supuesto, mantener la motivación, la satisfacción, y hasta la alegría por una práctica agradable que escapa a las rutinas cotidianas no es una proeza, y aunque es un indicador confiable no se puede considerar como la mejor expresión de una comunidad de práctica. Por otra parte hay quienes comentan que la motivación debe ser establecida por el director y afirman que “como docente deben de tener un apoyo por parte del director y supervisor para tener una buena comunicación con los compañeros y alumnos, y así estar mejor motivados para trabajar como colegiado”.

Todo esto representa que no existe en la escuela “México”, una cultura escolar para dirimir y analizar los aspectos pedagógicos y que los llevara a analizar su práctica en forma colaborativa, aunque si existe motivación, ya que como se pudo apreciar en aspectos secundarios si ponen el mayor énfasis para dialogar y llegar a varios acuerdos. Aquí es preciso señalar que lo que les hace falta, son el reclamo de algunas herramientas indispensables para la práctica, en este caso sustentarse en las disciplinas que propone Senge (1998) para consolidar una auténtica organización que aprenden y realizar un análisis crítico-reflexivo del su quehacer docente (Schön, 1998) encaminado y centrado al tema técnico-pedagógico.

Sin embargo en este caso debió competir con modificaciones del entorno inmediato colectivo y en algunos casos individuales que provocaban inestabilidades, por lo que puede considerarse como un resultado respetable, ya que si se pudo constatar por parte de algunos comentarios, que se ha impulsado este aspecto pedagógico, pero que lo realizan en forma empírica. De éste modo, los docentes lo dan a expresar en forma de que sus aprendizajes importantes que han logrado por parte de sus compañeros “son y han sido cada una de las experiencias por las que se han enfrentado, pues han aprovechado muchas cosas a través de sus experiencias que tienen ellos, ahí es donde han logrado algunas cuestiones importantes para la aplicación. Asimismo han aprendido sobre todo estrategias para tratar objetivos

académicos” Con esto los docentes “pretenden que estos aprendizajes sean de todo tipo, tanto pedagógicos, académicos, sociales, culturales, etc. hasta métodos y técnicas de enseñanza que ellos han o están aplicando. En si lo que se pretende es que los aprendizajes que se van proyectar, sean de lo más significativos, es decir, porque ese es el objetivo primordial”.

El hecho de existir una práctica compartida por los miembros de la comunidad resulta relevante para el proceso de aprendizaje en el grupo, ya que las personas aprenden mejor aquello que está relacionado con la práctica que los une, “a través de ver como y hacer como, ellos crean y prueban nuevos modelos de la situación” (Schön, 1998, p. 153).

Identidad y Sentido

Las reuniones del consejo, facilitan “el pensamiento colectivo, ofrecen una historia que transmiten a los nuevos miembros, una identidad colectiva y un sentido de pertenencia que comparte la historia, los conocimientos y objetivos” (Mercer, 2001, p. 218), esto hace que los miembros encuentren significado, propósito y dirección a sus propios esfuerzos. Por lo tanto, el último criterio evaluado a las reuniones de consejo, consiste en la identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad. Esta característica es considerada como un rasgo de madurez de las comunidades en los espacios. Sin embargo, en éste caso se trataba de transitar de una comunidad de aprendizaje ya establecida, con sus marcas de identidad y pertenencia bien definidas hacia una comunidad de práctica que no podía identificarse de la misma forma.

De esta manera el indicador aplicado fue el de la asistencia y permanencia en las sesiones, la importancia dada a la práctica y las llamadas a la participación constituyen el rasgo incipiente de un sentido de pertenencia a la comunidad. Aquí se pudo notar que muchos maestros si tienen bien definida su identidad y los cuales son personas jóvenes que quieren lo mejor para sus centros de trabajo y para ellos mismos, por lo cual tienen iniciativa propia para asistir y permanecer en la construcción de estos espacios para aprender a partir de la reflexión; de acuerdo a esto, mencionó un maestro que “si hay muchos docentes con iniciativas, ya que a muchos maestros les gusta sacar adelante esos proyectos y que de manera personal invitan a

muchos compañeros a capacitarse y eso exactamente es lo que da sustento a esas reuniones, la iniciativa de dos o tres compañeros. Y con esto la gente que coopera con las ideas y en llevarlo a la práctica, van fortaleciendo más este espacio. Son muy importantes las iniciativas, las participaciones de los compañeros y no se encuentran obligados, porque creen que esa es la manera de hacer el trabajo, y donde existe un buen entendimiento”.

De hecho, la asistencia y permanencia es un verdadero filtro para identificar a los que se mantienen activos y de forma voluntaria, y los que no asisten en forma continua o asisten por obligación. En éste espacio, está es la causa, por lo que no se permitió la constitución de una identidad definida para la comunidad en su totalidad, aunque sí se produjeron cambios en esta dirección. Lo anterior es confirmado por los resultados, puesto que se argumenta que “hay maestros que dicen: yo ya estoy de salida y no necesito ir a las reuniones, a los cursos talleres. Para que el maestro cambie el trabajo que tiene que realizar, tiene que prepararse, es como el alumno, los tiene que realizar adecuadamente de acuerdo a los contenidos. También tiene que ver sobre las estrategias que vaya a tomar en el grupo, todo eso. Pero hay maestros que si aceptan ir a las reuniones, a los cursos, a los talleres”. Estos factores de asistencia y permanencia constituyen un elemento importante para la toma de decisiones, ya que si está no se da en forma completa, no hay un aprobación total, de este modo lo expresa un maestro quien indicó que “la disposición de los docentes que no se presentan a las reuniones, hace que cuando se llegue a tomar acuerdos exista una falta de consenso y que hace que se agrave aún más este problema”.

Otro indicador que se supone que debe ser significativo para las comunidades de la práctica, es el que está relacionado con la vivencia compartida de satisfacción con la práctica. Esta vivencia, debe partir de una vivencia personal, en la cual los participantes descubran una respuesta colectiva, que los debe colocar en una sincronía afectiva que les facilite un espíritu de grupo, como un paso hacia la identidad y pertenencia, pero que dentro de esta reunión, no se suscitó de esta forma, más sin embargo también se tuvo evidencia por parte de los docentes

quienes argumentaron que en otras ocasiones “se centran en las estrategias para las diferentes asignaturas académicas, ya que de ahí han emanado varios proyectos, en relación a como enseñar matemáticas, la comprensión lectora y otras cosas fundamentales, y eso a hecho que la escuela vespertina de 10 años para acá, a nivel zona escolar, a nivel sectorial y a nivel estatal este destacando en el nivel académico”.

En este caso los docentes aseguran que se han dado algunos aspectos que han sido benéficos para el desarrollo de la escuela. Al respecto se puede mencionar un ejemplo que comentó un profesor y el cual es de suma importancia; éste “se da en cuanto a las técnicas que se han aplicado para el estudio de los alumnos y eso se han visto reflejado cuando se les aplican las evaluaciones. Es el caso de uno de los alumnos que en este ciclo participó en las olimpiadas del conocimiento, quedando en el quinto lugar a nivel estatal, por encima de más de 3500 alumnos de sexto grado. Esto hace que nuestra escuela esté muy por arriba de muchas otras, incluyendo las matutinas, ya que la escuela es vespertina. Este hecho se ha estado analizando en colectivo, donde se destaca de que la comunidad educativa tiene un parámetro alto, pero gracias a los trabajo que han venido realizando en conjunto, el apoyo que han logrado tener aquí en la escuela por parte de los padres de familia y gracias a los proyectos pedagógicos que han impulsado”.

Por estas razones, los indicadores de identidad y pertenencia reflejan cambios reales pero no resultados en términos de efectos estables y permanentes, por lo menos hasta el límite temporal de esta investigación.

Así, en base a los puntos referidos dentro de este rubro y las observaciones realizadas durante la reunión del consejo técnico, se puede interpretar que el Consejo Técnico debe ser aprovechado como grupo de aprendizaje, ya que la situación grupal es una experiencia múltiple, en donde el individuo no sólo adquiere aprendizajes intelectuales relacionados con el objeto de conocimiento sino que además, tiene la oportunidad de sostener una confrontación de sus acciones de la realidad; “las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden”

(Senge, 1998, p. 179). Esto les permitirá ratificar constantemente su conducta y su quehacer a partir de la propia práctica.

El grupo es una fuente generadora de experiencias de aprendizaje y que los aprendizajes que adquieren mayor significado, son aquellos que se dan en la relación interpersonal, ya que esta es una condición privilegiada en la medida que el ser humano aprende no solamente en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas (Castillo, 1982, p. 15).

La adecuada marcha del Consejo Técnico depende del compromiso de cada uno de sus miembros para llevar a cabo sus obligaciones, pero dentro de las reuniones en la escuela “México”, esto no sucede así. De acuerdo con las experiencias observadas, los mayores obstáculos que enfrentan los directores y maestros al poner en práctica el trabajo colegiado se debe, entre otras cosas, a la falta de experiencia para conducir reuniones, dirimir sus conflictos internos, y establecer acuerdos y compromisos en base a una sola línea, ya que muy poco se enfocan a tratar asuntos sobre el tema técnico-pedagógico. Este espacio privilegiado para la discusión académica, ha centrado su atención tradicionalmente en asuntos de carácter administrativo y social, dejando de lado total o parcialmente, el tratamiento de temáticas inherentes a la práctica pedagógica que cotidianamente se desarrollan en los centros escolares.

Ante este escenario, resulta importante reactivar los consejos técnicos con un sentido académico, poniendo énfasis en la planeación de acciones que coadyuven a corregir los problemas que el maestro enfrenta para llevar a cabo su tarea, encaminada al logro de los propósitos educativos establecidos para la educación sobre todo para el nivel de primarias. La situación expuesta, implica la necesidad de fortalecer la Gestión Institucional que despliega la supervisión escolar, para favorecer los procesos de Gestión Escolar que se desarrollan en los centros escolares. Ya que muchas veces éste, es objeto de otros intereses como los mencionados a lo largo de éste trabajo.

Es por esta situación que Ezpeleta (1993, p 125) realiza un análisis, en donde plantea la necesidad de la redefinición de los Consejos Técnicos, “ya que en la mayoría de las escuelas, las tradiciones institucionales tienden a tomar decisiones de importancia secundaria y generalmente no técnicas, organizar o definir la participación de la escuela en eventos”. En fin,

prácticas que obligan a los maestros a ocuparse de innumerables asuntos no pedagógicos, lo cual es el caso de esta escuela.

La preocupación al igual que la de Ezpeleta (1993), es el mal uso que se le da a las reuniones del Consejo, se pretende que se realicen reuniones con objetivos tendientes a la resolución de problemas netamente educativos sin tener que contemplar el tiempo de reunión en un sólo tema: lo administrativo u otras acciones fuera de lo que debería de ser un verdadero Consejo Técnico, tal vez si se trabajara con la idea de que este espacio permite formarse y actualizarse.

“Simplemente no hay suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los docentes trabajen en equipo, aprendan los unos de los otros y mejoren su saber hacer como comunidad” (Fullan y Andy, 1996, p. 22). En este sentido se rechaza la pasividad del docente, pues de lo que se trata es que este haga uso de su inteligencia de su experiencia, que cuestione lo que enseña, que indague lo oculto y no se conforme con la monotonía de las actividades, sino que descubra sus propias necesidades, limitantes en su quehacer docente y se permita trabajar en colectivo e individualmente. Por ello se consideró de extrema importancia retomar a los Consejos Técnicos, como espacios para reflexionar en y sobre la acción (Schön, 1998), pues hasta estos momentos es el único espacio de reunión de maestros y directivos, con el supuesto de tratar asuntos académicos de la misma institución.

Los Integrantes del Pleno, una Gestión de Cambio

“Es difícil imaginar cómo los alumnos podrían cambiar sus niveles de competencia, sin cambios sustanciales en los modos de cómo enseñan los maestros y el cómo están organizados en los centros escolares y cómo ejerce el liderazgo el director” (Bolívar, 1999, p. 261).

El cambio educativo no se produce en forma aislada, existe una interacción dinámica entre las condiciones contextuales y la actividad humana, dicho fenómeno se realiza con la finalidad de difundirse o en su caso consolidarse. Comienza a partir de un ajuste entre lo que se

tiene y lo que se desea, el sensibilizarse o tomar conciencia es algo que no es suficiente, pero da el motivo para iniciar ese cambio, debido a que las ideas no están en los problemas, sino en las personas, ellas las transforman en proyectos, dándole validez y viabilidad al pensar en el proceso, en los recursos y en las estrategias que aplicarán los docentes y directivos en la solución de problemas que inciden en la práctica escolar y que al final se habrá logrado avanzar hacia un cambio en el quehacer docente. “Todas las personas que se relacionan con la escuela están constantemente inmersas en cambios a pequeña y gran escala” (Fullan y Stiegelbauer, 1997, p. 14).

Por eso, no sólo el problema de cambio depende de un ajuste en las reuniones del Consejo Técnico, sino que también hay que considerar a los elementos que lo conforman, donde se debe analizar su forma individual a través de un desarrollo de su dominio personal (Senge, 1998), cambiando su modo de aprender que surge a través de los modelos mentales (Senge, 1998), con lo cual los llevará a experimentar un aprendizaje a través de una visión compartida (Senge, 1998) y donde finalmente se realice una reflexión de su quehacer dentro de la escuela “México”. Estos cambios deben ser los siguientes:

- Los profesores, los cuales deben cambiar su esfuerzo, confianza, compromiso y responsabilidad en su trabajo.
- El director, debe comprometerse a cambiar su actitud y la forma de cómo ejerce sus funciones.

Los Docentes

De acuerdo a los investigadores de la antología de gestión escolar (SEP, 2002, p. 138), el maestro “es la persona encargada de organizar un aula, que involucra activamente a sus alumnos en la planeación de sus actividades”. Es aquel que se anticipa para lograr la atención del niño, a través de la acción y que le ayuda a redescubrir un conocimiento, el líder efectivo que cuenta con potencial, creatividad, imaginación, estilos y estrategias para la enseñanza, es la persona que tiene la tarea apropiada para cada una de las necesidades de sus alumnos. Por

eso, para que el profesor desarrolle de manera eficaz dicho proceso es necesario que exista un ambiente de aprendizaje, que incluya maneras, valores, códigos y objetivos, como un medio de trabajo atractivo que estimule los logros académicos de los alumnos. Pero esto en la práctica de la escuela “México”, no sucede así, regularmente el maestro desarrolla una práctica tradicionalista, rutinaria, monótona, individualista, homogénea, siguiendo la secuencia del programa y en ocasiones sin esa chispa que denota el ser maestro.

El trabajo docente es el principal elemento de los centros educativos, que busca que cada profesor ponga en juego su experiencia y su capacidad para analizar los nuevos materiales educativos, para que refuerce su formación profesional y se apoye de aquellos elementos teóricos que le permitan mejorar su práctica. El profesor es la figura principal en este proceso pues se trata de que confronte sus conocimientos teóricos y prácticos, sus aspiraciones con las experiencias y conocimientos de sus compañeros para enriquecerse mutuamente.

Los materiales educativos reformulados, los planes de acción, las técnicas y los métodos, deben ser analizados desde la práctica misma, el maestro debe de realizar un trabajo de análisis que no concluye en una o dos semanas sino que se extiende durante toda su vida, donde él puede echar mano de todos los recursos, apoyándose de las juntas de consejo técnico para analizar y valorar los materiales, creando o elaborando nuevos conocimientos.

De acuerdo a lo anterior, la estrategia de una gestión de cambio consiste en convertir al maestro, en un ente que primero participe en forma individual desplegando un dominio personal en donde realice una reflexión de su quehacer y posteriormente que participe en el Consejo alcanzando una visión compartida, en donde se analice, se enriquezca y de nuevas orientaciones educativas; “el dominio personal es el cimiento de las visiones compartidas” (Senge, 1998, p. 268). De esta manera permitirá al docente revisar, reflexionar, criticar, modificar su actividad laboral con el fin de adecuarla a las necesidades de formación en bien de la comunidad estudiantil.

Pero dicha gestión de cambio no solamente se debe hacer de forma individual, sino que se tiene que realizar en forma conjunta, en donde con la participación y experiencia de todos, el centro escolar se convertirá en un espacio de actualización y formación permanente para todos los que acuden y se dan la oportunidad de aportar o cuestionar su actuar educativo.

El Director

Las condiciones en que se desarrolla el mundo moderno generan nuevas ideas y marcos de pensamiento, donde dentro de su evolución circula el pensamiento administrativo, el cual en la actualidad se convierte en una necesidad vital. Así a medida que pasa el tiempo se hace más urgente y necesaria una aplicación correcta y efectiva de la administración escolar en las escuelas de cualquier nivel, cuya finalidad es mejorar el servicio educativo, conjuntamente con las competencias cognitivas de los involucrados.

Tomando en cuenta qué para que exista dicha administración escolar “debe existir capacidad de aprendizaje organizativo, un nivel de diversidad en la organización, la existencia de apoyos y un directivo interesado en promover el cambio” (Bolívar, 1999, p. 57), un cambio que permita suprimir el individualismo didáctico, el cual ha sido absorbido por la propia cultura del centro escolar y transformarla en una organización que aprende, a través de individuos que aprenden a aprender (Senge, 2002). Para Sammons (1998, p. 25) “alterar o modificar dicha cultura, es generar desde adentro y capacitar al centro a desarrollar la innovación, potenciando, la toma de decisiones y el desarrollo organizativo por medio del análisis crítico de la práctica docente”, como un proceso de reflexión colegiada donde la función del directivo va encaminada a provocar aprendizajes para los docentes dentro de la escuela.

Por lo cual, toda escuela requiere de un director, que es la pieza de un engranaje, son los sujetos que cumplen funciones según los objetivos impuestos por el sistema o poder. Pero no un director puramente tradicional, que delimite sus funciones a nivel administrativo, como son acciones específicas de requisitar documentación, organizar procesos de inscripción y reinscripción, elaborar el proyecto escolar, organizar comisiones, verificar el desarrollo de

actividades, revisar la planeación de los docentes, hacer sugerencias, observaciones, recibir, entregar materiales de apoyo para maestros y alumnos, organizar los diferentes comités requeridos por la SEP, aunque en ocasiones son inoperantes, además de la entrega oportuna de los informes a las autoridades educativas; que son rasgos o acciones por los que la supervisión valora el desempeño profesional del directivo.

Sino debe ser un director comprometido, motivador, asesor, humano, justo, con solvencia moral, firme de convicción, inteligente, persuasivo, responsable de la prestación del servicio educativo y un líder que impulsa y estimula el proceso de mejoramiento continuo y realiza las interacciones entre los sujetos participantes en el proceso enseñanza aprendizaje, y se desempeña como líder académico que orienta y motiva.

Silvia Schmelkes (2000, p. 46) menciona que el director:

Es la persona más comprometida con el propósito de mejorar la calidad, es el líder, capaz de motivar y lograr el compromiso de todo el colectivo, facilitando y estimulando el proceso de mejoramiento de la calidad, es el animador de la comunidad escolar.

Es por eso que un director se debe constituir como elemento clave en el proceso educativo, responsable de una organización con capacidades y experiencia. En el centro escolar, la columna vertebral y el dinamismo dependen de cómo el director ejerza su función, no sólo en el aspecto administrativo sino en la manera de cómo logra involucrar al personal docente, a sus posibilidades de influencia como agente de cambio, así como la capacitación para auto renovarse generando una cultura propia. La autonomía del centro escolar, exige directivos con dinámicas colegiadas capaces de propiciar el trabajo conjunto y el ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión. Por lo que el director comienza a ser agente de cambio cuando logra hacer congruentes, las prácticas de gestión o de una manera más amplia la misión de la escuela.

Así, en la escuela primaria "México", el directivo y presidente del Consejo Técnico, debe ser o exigirse como un directivo con una visión más amplia, que les permita ser autónomos en algunas decisiones, que exista en determinado momento un liderazgo compartido, que apoye pedagógicamente, que tenga propuestas aptas para el funcionamiento del sistema educativo,

que esté actualizado y que permita dejar salir el lado humano que toda organización necesita, que se transforme en un líder académico y que sea capaz de promover cambios dentro de la escuela a nivel organizativo, pero sobre todo a nivel pedagógico.

Los Aspectos que deben Favorecer la Formación y Funcionamiento de las Comunidades de Práctica

De acuerdo a las observaciones pertinentes, cabe resaltar que para que favorezcan la formación y funcionamiento de las comunidades, dentro de la escuela "México", se necesitan de dos tareas fundamentales, que a pesar de estar unidas estrechamente, en la práctica son distintas:

- Conformar a la planta docente y al director como equipo que participa en la organización y tareas en el Consejo Técnico.
- Abordar la discusión académica, esto es, encontrar las mejores formas para elegir los temas, analizarlos, llegar a conclusiones etc., aprender a vivir con pluralidad encontrando el difícil equilibrio entre la necesidad de llegar a ciertos acuerdos básicos en la escuela y respetar legítimas diferencias. Esta es la actitud que permite iniciar y sostener un trabajo compartido.

Trabajo Compartido

Como anteriormente ya se había analizado este punto, pero en donde se necesita poner énfasis, la disposición personal, el ambiente de trabajo y la metodología, son los elementos indispensables para que funcione el espacio destinado a la reflexión en y desde la acción (Schön, 1998) y un desafío relevante consiste en lograr formas de articular las propuestas de cambio surgidas desde la escuela misma, con espacios institucionales que las estimulen y enriquezcan; de otro modo la estructura administrativa de la institución escolar se convierte en el peor enemigo de la calidad educativa.

Democratizar el Consejo es una demanda generalizada de los maestros para este espacio; los directores y supervisores juegan un papel central, pues les toca abrir camino,

apoyar los espacios de intercambio académico en las escuelas y zonas escolares. Uno de los problemas más señalados como obstáculos, es precisamente la falta de disposición; no sólo por el manejo de autoridad, sino porque entre los maestros existen relaciones de indiferencia, rivalidad o conflicto de diversos orígenes; los maestros se sentirán satisfechos del trabajo del Consejo si se tratan los temas pedagógicos; es una excelente oportunidad para tratar de devolver a la enseñanza su importancia como centro de la actividad escolar, donde lo administrativo esté en función de lo académico y no al revés.

El Consejo puede apoyar el esfuerzo de muchos directores y maestros, preocupados porque mejore la calidad de la educación en el Centro de Trabajo donde laboran; la escuela requiere romper con el encerramiento que la aísla en su medio, y de las justas demandas de calidad de parte de sus destinatarios, o sea un apoyo mutuo, que facilita la tarea del maestro, para darle su carácter consultivo, un carácter resolutivo; esto ofrecerá un mayor estímulo a la participación, ya que los maestros verán en él la posibilidad de tomar decisiones sobre problemas de enseñanza, a través de reflexionar su quehacer docente. Lo anterior lo deben realizar en base a un aprendizaje en equipo, el cual “es el proceso de alinearse y de desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean” (Senge, 1998, p. 296).

Por consiguiente, se debe derribar los muros de individualismo, ya que es uno de los factores, para que se refuerce el aprendizaje colaborativo, “por eso importa que trabajen y planeen más con sus colegas, que compartan y elaboren juntos su saber hacer, en vez de dar respuesta a las exigencias de cada uno” (Fullan y Andy, 1996, p. 25).

El Diálogo y Discusión

El otro punto que es importante para consolidar el aprendizaje en equipo (Senge, 1998), en las reuniones de Consejo, es el proceso de diálogo (Senge, 1998), el cual sirve para entablar una comunicación efectiva, encaminado al entendimiento entre sujetos que comparten una misma realidad y se enfrentan a problemas comunes. Por lo que este elemento los llevará a

entender, interpretar y concluir el proceso educativo asumiendo a fondo el quehacer del maestro, sujeto protagónico del proceso.

“En el diálogo, existe la exploración libre y creativa de asuntos complejos y sutiles, donde se escucha a los demás y se suspenden las perspectivas propias” (Senge, 1998, p. 297). Así el diálogo es el resultado de una disposición actitudinal favorecidas por cierto ambiente y el punto de partida para iniciar un proceso de entendimiento racional que constituye en si mismo, un aprendizaje. Es este sentido, el establecimiento de un trabajo compartido sólo es posible a través del diálogo, que es el instrumento para esclarecer los problemas y definir propósitos realistas en torno a los cuales se organizan los esfuerzos y se articulan las acciones. Aunado al diálogo debe existir la discusión “en donde se presentan y defienden diferentes perspectivas y se suspenden las perspectivas propias” (Senge, 1998, p. 297).

Por lo tanto, el diálogo y la discusión son los instrumentos fundamentales del trabajo en el Consejo para hacer de él un espacio de actualización y formación permanente, es necesario mirar nuestra propia realidad interna y definir un sentido para las reuniones de intercambio; es mirar las situaciones particulares de la escuela y su contexto que demanda atención más urgente; promover una reflexión personal, autocrítica sobre la propia práctica como elementos indispensables del proceso, aprender de los otros y aprender a debatir sin combatir; fundamentar la participación en las discusiones, consultar a otras personas, documentos, escribir, observar, sintetizar, hacer propuestas con base a una reflexión cuidadosa, vincular las discusiones con el trabajo en el aula y la escuela, éste es el gran salto de un Consejo Técnico para que tenga la capacidad de trascender los espacios de diálogo y discusión, y consolidarlos como una verdadera comunidad de práctica.

La Escuela “México”, una Escuela que Debe Crecer, Encaminada a una Verdadera Comunidad de Práctica

Normalmente las gestiones de cambio son un proceso de mejora de los aprendizajes, donde los beneficiarios directos son los alumnos, docentes y la escuela misma. Más sin

embargo, los mediadores, son los profesores porque en ella encuentran una vía de formación que les permitirá nuevos conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes y crecimiento ético-profesional, los que repercutirán positivamente en los educandos y en la proyección de la escuela hacia la comunidad, como consecuencia de un cambio en la manera de su quehacer docente basada en las necesidades y problemáticas cotidianas, que constituyen una plataforma teórico-práctica, lo que supone un cambio de pensamiento pedagógico y profesional del maestro, que elimine el individualismo y pase a la colaboración y compromiso colectivo, lo que constituye una cultura de colaboración que posibilita el cambio de la organización comprometida, para construir un proceso de deliberación y decisión a través de la reflexión.

Así, el trabajo docente es una actividad práctica, en donde los profesores se enfrentan continuamente a situaciones conflictivas, singulares e inciertas y ante esas situaciones los maestros tienen dificultad para tomar decisiones. De ahí la importancia de concebir la reflexión de su acciones, como un proceso permanente, como fuente de desarrollo profesional, además de un proceso evolutivo y dinámico que demanda una actitud de constante aprendizaje para poder interpretar y atender las necesidades profesionales de los mismo docentes.

El reconocimiento de la complejidad de la práctica docente, será la base del desarrollo profesional. El maestro ante la incertidumbre, ante la duda de cómo actuar, buscará soluciones, hará un análisis, evaluará y cuestionará su propia práctica. El profesor dentro del aula se debe sentir motivado para que pueda observar y reflexionar sobre lo que pasa en su entorno, cómo impacta en su trabajo y en sus concepciones; para desde allí poder mejorar su desempeño.

El profesor comenzará a comprender la teoría que fundamenta su acción a partir de una reflexión personal y colegiada. Es decir la reflexión no debe ser vista únicamente como un proceso aislado, sino también como proceso colaborativo, en donde sus compañeros y él se sientan involucrados y motivados para entender y perfeccionar su práctica y de ahí aprender para crear resultados en bien del centro escolar; Senge (1998, p. 93) afirma que:

Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden, donde las personas expanden continuamente su aptitud, para crear los resultados que desean, cultivando nuevos patrones de pensamiento donde la inspiración colectiva queda en libertad y la gente aprende a

aprender en conjunto, transformándose en una organización que aprende, que se caracteriza por interiorizar los procesos.

Con base en la reflexión y el análisis se busca lograr un perfeccionamiento permanente del profesorado, centrando la atención en los problemas prácticos que afrontan diariamente en su trabajo. Con el objetivo de mejorar la práctica, teniendo en cuenta que esto sólo es posible si los profesores cambian sus actitudes y comportamientos al desempeñar su labor docente. Por lo tanto, en base a estas actitudes y comportamientos, los docentes encaminaran a que la escuela "México" crezca, consolidándose así como una verdadera comunidad de práctica (Wenger, 2001), conformada por verdaderos docentes que reflexión en y desde la práctica misma (Schön, 1998) y que les permitirán adquirir paulatinamente la cohesión y el sentido de pertenencia, en donde los docentes tendrán una relación para aprender a aprender juntos (Senge, 1998), recoger, interpretar y usar sistemáticamente los datos generados por la escuela, revisar el proceso y en forma conjunta, conocer las causas y necesidades específicas de cada situación.

Así los resultados obtenidos en ésta investigación, que se plasmaron a través de las experiencias de los docentes de la escuela "México", motiva para comprometer a los integrantes de la organización, a realizar algunos ajustes y cambios que se podrán implementar en el futuro, para que las comunidades de la práctica funcionen como tal. Por lo que, a continuación, se conduce al establecimiento de las conclusiones y recomendaciones, derivadas del presente proyecto, las cuáles se discuten en el capítulo siguiente.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se sabe que el profesor en servicio es ante todo un ser que tiene su particular concepción del mundo, con una formación ideológica y una escala de valores determinada. Por esta situación los hallazgos obtenidos en el anterior proyecto de investigación, lleva a declinar por identificar cuales son los aspectos de las escuela que favorecen y/o afectan la formación y el funcionamiento de comunidades de la práctica en la escuela "México". Estos aspectos de alguna manera pueden ser la mala organización en los espacios que los profesores tienen para compartir sus experiencias y que a lo largo de este trabajo se conformaron como el Consejo Técnico. Otros aspectos pudieron ser el tiempo, el reglamento interno que no se lleva a cabo, etc., pero que todo lo anterior se centra en un sólo aspecto y que apunta hacia el factor humano.

Ante esta situación se presenta a continuación la conclusión a la cual se llegó, y es que a pesar de que en la escuela "México", los espacios de intercambio de experiencias están muy bien conformados con relación a la formación de comunidades de aprendizaje, en algunas cuestiones el sistema de formación continua debe seguir desarrollándose y perfeccionándose en los procesos de aprendizaje (técnico-pedagógicos), para consolidar las comunidades de la práctica (Wenger, 2001). Buena parte de esta situación es atribuible a la propia comprensión que tienen las escuelas sobre qué es formar y aprender, y el papel que tiene la formación en una organización propia de la Sociedad del Conocimiento (Hargreaves, 2003).

Para muchas instituciones educativas la formación se entiende aún como una simple transmisión de un flujo de conocimientos entre un profesor y sus alumnos, considerado experto en una materia, en buena medida reclutado de las propias instituciones públicas. Las propias palabras utilizadas para describir esta situación: profesor, alumno y aula representan una idea muy alejada de cómo debe entenderse y asumirse hoy la formación en una organización moderna, sea pública o privada, y que los lleve a conformarse como una verdadera Organización Inteligente (Senge, 1998).

Por tanto, una parte de la formación continua se realiza empleando unos enfoques y métodos pedagógicos que pueden calificarse de tradicionales. La formación continua de los docentes manifiesta aún en amplios sectores una concepción muy ligada a una idea escolar de la formación. Los esquemas didácticos aplicados en la formación continua, en algunas ocasiones, son aún deudores de unos patrones formativos orientados hacia la transmisión pasiva de conocimientos; donde el centro de gravedad de todo el proceso sigue siendo los formadores, considerados expertos en áreas del saber; mientras que el aprendiz es un agente pasivo.

Es por eso que cuando se habla de formación docente, se debe hacer en el sentido amplio de una formación sostenida a lo largo de la vida profesional del maestro, de un proceso en donde se adquiere, desarrolla y renueva el conocimiento profesional así como habilidades, actitudes, significados, etc. Es de entender que los conocimientos que poseen los maestros sobre la enseñanza, “son resultado de su formación profesional inicial y de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de su vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia” (Torres, 1998, p. 2). El profesor tiene un conocimiento acumulado sobre la enseñanza a partir de la formación que se le ha brindado y de los conocimientos y saberes que adquieren con base en su experiencia.

Este conocimiento práctico que el maestro crea y que en ciertas situaciones le resulta eficiente se caracteriza por la espontaneidad para dar respuestas a las demandas que le plantea el aula. El maestro a menudo improvisa, formula opciones o respuestas para las que no cuenta con un sustento teórico. Es lo que Schön (1998, citado por de Vicente, 2002, p.84), denomina “conocimiento en la acción, que se encuentra consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas vinculadas a la acción en el aula”.

Pero la construcción del conocimiento docente no se limita a lo que le otorga su experiencia, sino que el profesor es un constructor de conocimiento, pues tiene la capacidad de teorizar, interpretar y criticar su propia práctica. Se considera que “la formación docente debe

trascender la visión de teoría como un proceso proposicional a la teoría como un proceso de construcción personal” (de Vicente, 2002, p. 90), partiendo del supuesto de que es imposible preparar a los futuros profesores para resolver todas las situaciones que han de encontrar en el desempeño de sus carreras. De ahí “la necesidad de formar a los docentes para que tengan la capacidad de pensar críticamente acerca de sus propias prácticas” (Rodríguez, 1995, p. 38).

“No se trata de remplazar la teoría como contenido para sustituirla por la visión de la teoría como proceso” (de Vicente, 2002, p. 90), la idea es conjuntar éstas concepciones dentro de la formación, se trata de considerar el valor que tiene el conocimiento científico para el análisis de las situaciones prácticas, siempre y cuando éste se muestre al maestro de manera significativa, para que pueda articularlo a los esquemas que él ha elaborado a lo largo del tiempo para construir y reconstruir su conocimiento profesional.

El maestro, visto desde esta concepción no es un receptor pasivo de sugerencias externas, las cuales generalmente no se adaptan a la realidad. Concebir a la teoría como contenido único, es algo con poca utilidad, porque no hay unión entre la teoría y la práctica, por lo mismo, el profesor no es consciente de sus acciones porque tampoco es consciente de la teoría que fundamenta su acción.

Para hacer consciente al profesor de su actuación se necesita una reflexión profunda sobre los supuestos y principios teóricos en las que descansan su actuación, aquí es donde se da la articulación entre la teoría y la práctica, “la lucha entre saberes y prácticas rutinarias y los procesos de perfeccionamiento” (de Vicente, 2002, p. 91).

Se afirma que tradicionalmente ha existido poca relación entre lo que el maestro recibe en su formación profesional y las exigencias del trabajo real (Rockwell, 1985). Por ello y para ello, es importante visualizar a la reflexión como una alternativa atractiva para el cambio en la formación docente, en tanto supone un proceso de análisis crítico en donde los profesores desarrollan destrezas metacognitivas que les permiten conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica. “El contenido de la reflexión debe ser práctico y teórico a la vez, es decir,

cualquier contenido deber ser trabajado descubriendo su aplicación práctica y su base teórica” (de Vicente, 2002, p. 91).

¡Por otro lado, el otro factor humano fundamental en éste proceso es el director, el cual en un centro de trabajo implica, especialmente en la actualidad, una actividad profesional compleja y verdaderamente difícil. Por eso, la persona involucrada en estas labores directivas, también deben realizar una reflexión sobre el fundamento del quehacer directivo, propiciando que cuestione sus propias funciones, responsabilidades, ámbitos de decisión, ya que a partir de está obtendrá una constante y rigurosa preparación para conseguir elementos que fortalezcan su actuar y donde como consecuencia le propiciará una permanente transformación de sus prácticas directivas que contribuirán a elevar la calidad del servicio que sé está prestando a la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, Schmelkes (1992) alude a que la intención para elevar la calidad de las escuelas requiere de un nuevo tipo de liderazgo del director, fundamentado en su convicción y experiencia, y donde debe ser el primero en comprometerse con este propósito. Por lo tanto, debe ser capaz de estimular, facilitar, motivar; en si debe ser “un animador de la comunidad escolar” (Schmelkes, 1992, p. 65). Para esto, el director debe reconocer verdadera y profundamente los mecanismos que se dan en la escuela a su cargo, no puede seguir limitando su función a la labor administrativa; es necesario que se involucre intensamente, ya que esto de alguna manera puede garantizar que se dé el proceso de calidad en la institución.

Aunado a estas funciones para elevar la calidad, es necesario que desarrolle estrategias técnico-pedagógicas, encaminadas a hacer que los maestro que trabajan con él, se sienta orgulloso de su quehacer, que encuentre mecanismos para trabajar de manera más inteligente, aconsejándole, dirigiéndole y aprendiendo con él y de él (Schmelkes, 1992). Para esto, entonces el director debe ser sensible a las necesidades personales de aquellos que conforman la escuela; fomentar la participación de los diferentes miembros de la comunidad escolar y promover el esfuerzo colectivo en torno a las metas institucionales.

Lo anterior entonces, servirá para que el director en sus plenas funciones reflexione en y desde la acción (Schön, 1998) su quehacer administrativo, ya que es importante generar conciencia en el papel que desempeña cada director, y que por ende servirá para la mejora de las prácticas educativas, tomando iniciativas que impulse cambios positivos.

Por eso, como se ha señalado, el director es un elemento fundamental que puede influir favorablemente en la conducta de los docentes ya que tiene la posibilidad de generar ideas y de apoyar las iniciativas de otros docentes, favorecer el análisis, la discusión en torno a ellas y evaluar su desarrollo, pero no sin antes reiterar que esta reflexión que haga sobre su quehacer, le ayudará para que tome su lugar como un auténtico líder técnico pedagógico, comprometido en la tarea que le ha sido conferida y así poder participar de una auténtica comunidad de práctica (Wenger, 2001).

Por lo tanto, la anterior propuesta de formación está dirigida tanto a maestros como a directores en servicio, que se centra en el análisis de la práctica, como una forma de dar respuesta a sus diferentes necesidades e intereses. Es una invitación para que el maestro y director realice un proceso continuo de reflexión sobre su práctica educativa, con el fin de revalorarla. Con ello se busca satisfacer la necesidad de una formación que tome en cuenta la complejidad y la importancia de sus tareas.

Como se mencionó en los capítulos anteriores, el trabajo docente y directivo es una actividad práctica, en donde los profesores se enfrentan continuamente a situaciones conflictivas, singulares e inciertas y ante esas situaciones los maestros tienen dificultad para tomar decisiones. De ahí la importancia de concebir la formación docente y directiva como un proceso permanente, como fuente de desarrollo profesional, además de un proceso evolutivo y dinámico que demanda una actitud de constante aprendizaje para poder interpretar y atender las necesidades profesionales de los docentes y donde el docente reflexione en y desde la acción (Schön, 1998).

Es por esta situación, que si los profesores y directivos de las escuelas primarias públicas de la Sociedad del Conocimiento, en este caso la escuela primaria “México”, quieren ser organizaciones adaptadas a los procesos de cambio que operan en sus entornos, no pueden sostener una visión de la formación pensada para una sociedad que, en gran parte, ha dejado de existir.

Una de la perspectiva de las competencias es centrar el interés de los procesos formativos en el aprendizaje de aquellos contenidos que son necesarios para adquirir los comportamientos asociados a las competencias nuevas, con el objetivo de mejorar la práctica, teniendo en cuenta que esto sólo es posible si los profesores cambian sus actitudes y comportamientos al desempeñar su labor docente, y reflexionan sobre su quehacer cotidiano. Esta perspectiva introduce un hecho que será muy importante para la propia gestión escolar y a la formación de comunidades de práctica: los procesos de aprendizaje e intercambio de experiencias, están asociados a comportamientos observables (Bandura, 1982).

A raíz de esto, las nuevas propuestas teóricas sobre los procesos de aprendizaje adquieren un notorio interés de la propia experiencia laboral de quien aprende a aprender (Senge et al, 2002). Se considera que todo proceso de aprendizaje es una integración de un conjunto de informaciones y de experiencias, y que con ellos se vuelven a interpretar los conocimientos preexistentes y, a su vez, se construyen de nuevos. Los expertos afirman que el aprendizaje es más efectivo cuando tiene sentido de aplicabilidad. Se aprende para hacer algo. Por ello todo aprendizaje debe vincularse, en parte, a la resolución de las dificultades y los problemas que impiden a una organización alcanzar sus objetivos.

Las personas aprenden a través de las interacciones que establecen con otras personas que también están aprendiendo. Se aprende a partir de ir construyendo estructuras cognitivas y estas se crean a partir de la interacción del aprendiz con su entorno, especialmente con su medio inmediato, y con los procesos de aprendizaje. Todos los procesos de aprendizaje se dan dentro de un marco social. Las personas aprenden en el marco de un contexto social, donde

influye la cultura y la interacción social, los cuales facilitan la interiorización de lo aprendido. La experiencia laboral crea y recrea el conocimiento de las personas, pero, al mismo tiempo, genera también un aprendizaje colectivo, más allá de aquello que se aprende de manera individual. Las personas aprenden realmente cuando comparten sus experiencias de trabajo con otras personas que se encuentran en situaciones similares. De esta manera el aprendizaje es, primero, un proceso interpersonal que luego se transforma en intrapersonal.

Senge (1998), explica que en los procesos de aprendizaje, además de las personas, las organizaciones también aprenden. Las personas, al adquirir conocimientos nuevos o mejorar los que ya poseen, si se dan las condiciones oportunas, contribuyen a que las organizaciones aprendan también. Ciertamente, las organizaciones aprenden a partir de los procesos de aprendizaje de sus miembros. Las organizaciones son hoy también el conocimiento de sus miembros y éste puede gestionarse, aprovecharse y dinamizarse al servicio de la misión y de los objetivos estratégicos de la organización, así como para mejora sus actividades.

Es por tales situaciones expuestas anteriormente que la formación continua, debe ser una formación de un sistema abierto al aprendizaje colaborativo (Senge, 1998) y a la autoreflexión (Schön, 1998). Se aprenden dentro y fuera de las organizaciones; se aprende durante y al margen de los espacios formales habilitados para el aprendizaje, en el caso de la escuela "México", el Consejo Técnico. La formación ocupa muchos ámbitos de la vida de las personas. Se puede afirmar que la formación se da en cualquier momento y en cualquier lugar. Los comportamientos de las personas, sus prácticas y su saber hacer proyectan hacia la organización los aprendizajes adquiridos en diferentes momentos y lugares. Este hecho es de enorme importancia para cualquier organización, éstas deben saber aprovechar al máximo los diferentes conocimientos que sustentan las prácticas de las personas.

Así, el reconocimiento de la complejidad de la práctica docente y directiva, será la base del desarrollo profesional y por ende el progreso conjunto del centro escolar. El maestro ante la incertidumbre, ante la duda de cómo actuar, buscará soluciones, hará un análisis, evaluará y

cuestionará su propia práctica. El profesor dentro del aula se debe sentir motivado para que pueda observar y reflexionar sobre lo que pasa en su entorno, cómo impacta en su trabajo y en sus concepciones; para desde allí poder mejorar su desempeño.

El profesor y el director comenzarán a comprender la teoría que fundamenta su acción a partir de una reflexión personal y colegiada. Es decir la reflexión no debe ser vista únicamente como un proceso aislado, sino también como proceso colaborativo, en donde sus compañeros y él se sientan involucrados y motivados para entender y perfeccionar su práctica.

Con base en la reflexión y el análisis se busca lograr un perfeccionamiento permanente del profesorado, centrando la atención en los problemas prácticos que afrontan diariamente en su trabajo y donde obligue a las organizaciones a repensar los esquemas formativos tradicionales, basados fundamentalmente en la transmisión pasiva de disciplinas, y buscar nuevas estrategias formativas para sus empleados donde sea posible mejorar de manera permanente y aprovechar todos los aprendizajes de las personas, independientemente de donde se hayan adquirido.

De esta manera se logrará que se constituyan como comunidades de práctica, donde se cree un nuevo espacio formativo que amplía los ámbitos formativos dentro de las escuelas públicas. Probablemente será en el seno de estas comunidades donde las personas aprendan nuevas competencias profesionales de manera mucho más eficiente que a través de los procesos formales de aprendizaje que se dan y donde reflexionen su quehacer diario. Wenger (2001) explica finalmente que las comunidades de prácticas son establecidas como grupos de personas que comparten su pericia y su pasión sobre unos asuntos e interactúan para seguir aprendiendo y formar un cuerpo de conocimientos compartidos para poder resolver problemas.

Recomendaciones

Por ende, el docente, a través de su quehacer profesional, es considerado como uno de los principales agentes para lograr concretar un proyecto educativo que responda a las exigencias de estos tiempos tan dinámicos (Fullan y Stiegelbauer, 1997). Porque a pesar de

estos momentos cambiantes que se viven, a la educación se le sigue considerando como uno de los instrumentos para lograr hombres capaces de adaptarse y de aprovechar las ventajas y los beneficios que brinda el cambio. Sin embargo es importante que la escuela responda a los requerimientos de esta sociedad tan versátil y que genere en el sujeto los conocimientos, las habilidades, las competencias y los aprendizajes que hagan posible una mejor interacción del individuo con su contexto.

Con frecuencia la práctica docente depende en gran medida del contexto donde se desarrolla, siendo las condiciones económicas, políticas e institucionales los factores que más influencia ejercen en el proceso educativo. Sin embargo, el tipo de formación a la que se ha sometido el profesional de la educación, es sin duda uno de los principales aspectos que la determinan. De acuerdo a lo anterior, en la presente investigación se concibe a la formación del docente, como un proceso continuo, no como algo aislado y descontextualizado. Por lo tanto es un hecho que va más allá de una simple capacitación o actualización.

Es por eso que para enfrentar el reto de elevar la calidad de la educación se requiere de un profesor que modifique su comportamiento profesional, que asuma una nueva actitud ante el nivel de aprendizaje de sus alumnos y su rendimiento profesional, que se apropie de conocimientos y habilidades flexibles. Se le exige una mayor cooperación dentro y fuera del contexto escolar, y que reflexione en y sobre sus acciones. Por lo cual se presentan algunas situaciones que deben modificarse en el quehacer cotidiano de los docentes de la escuela “México” y algunas otras situaciones para los docentes de las escuelas públicas:

En lo práctico

- El maestro enseña como le han enseñado. Todos tienen la tendencia a reproducir el mismo tipo de enseñanza que han recibido. En lugar de construir el proceso enseñanza-aprendizaje, de facilitar, propiciar situaciones problemáticas para conflictuar al niño y luego éste construya el conocimiento, se llega al verbalismo, al autoritarismo. Esto sucede por resistencia o porque se desconoce como enseñar de otra manera y

finalmente porque se considera que no se ha tomado en cuenta al Consejo Técnico como espacio de actualización escolar para que se cambie el tipo de enseñanza que se práctica y donde se aprenda de la experiencia de los demás profesores.

- Algunos profesores consideran que el trabajo que desarrollan frente al grupo es satisfactorio, que responde a las exigencias institucionales; la presencia del director, del compañero, del asesor y la visita de otros agentes externos es considerado como una intromisión que llega a romper con la intimidad del salón de clases. Esta situación de autocomplacencia, de considerar que todo lo que el maestro hace con sus alumnos, en su salón, en su horario, es lo mejor y que lo que los demás opinen o fundamenten no tiene validez. Este es un aspecto de la práctica profesional a superar. Los maestros asumen funciones en un estado de amplio aislamiento. No es común para ellos trabajar cooperativamente, observar uno la práctica del otro, y apoyarse mutuamente o por medio de criterios y sugerencias.

En lo académico.

- La superación académica como instrumento de promoción de puesto. El maestro no siente la necesidad de actualizarse, de perfeccionarse. Considera que la asistencia a cursos le permite acumular puntos para su escalafón y así promoverse de puesto, o en el caso de las primarias particulares los maestros no encuentran la importancia de los cursos pues no hay posibilidad de ascender de puesto, se perfecciona el que quiere y puede. Se debe ver el reforzamiento y actualización profesional como la búsqueda de elementos teóricos-metodológicos para fundamentar su práctica. El docente a lo largo de su ejercicio profesional, es importante que reconozca la necesidad de continuar preparándose y aprendiendo; hay que tener en cuenta que los docentes aunque son sujetos adultos, no por ello son sujetos completos y acabados sino que son “seres que están siendo, seres inacabados, inconclusos, en y con la realidad que siendo históricos es también tan inacabado como ellos” (Freire, 1970, p. 29).

- En el plano de la superación académica y actualización profesional se hace referencia a una educación permanente propiciando el desarrollo profesional a fin de mejorar el desempeño de la labor docente, tomando en cuenta el avance de las materias científicas y pedagógicas, las cuales conllevan una exigencia para mantener un conocimiento actualizado de estas, ya que son factores que inciden en la eficacia del trabajo docente y por lo tanto, en la calidad del servicio educativo que se presta. Por lo cual se resalta la necesidad de una formación continua y permanente, para evitar la rutinización profesional y la obsolescencia del sistema educativo. “Se considera a la formación permanente como un subsistema específico dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios, científicos y sociales de su entorno” (Imbernon, 1994, p. 7).
- El Consejo Técnico Escolar tiene como finalidad trabajar con el grupo docente que interactúe dentro de un colegio. La relación que se tiene que establecer entre los compañeros debe ser de cordialidad y respeto con una adecuada planeación y para la gestión del director que no sólo es administrar la escuela sino más importante ser un líder democrático que permita y propicie la gestión académica.

En lo teórico.

- Existe una fuerte tendencia de parte de los maestros a considerar que las iniciativas de cambio son más de lo mismo. Que la modernización educativa solo representa un modelo educativo que pretende implantar en turno sin tomar en cuenta la opinión de los maestros y las condiciones en que se desarrolla su trabajo. Dando a entender que cada sexenio hay una reforma educativa y que las innovaciones pedagógicas surgen de tras de los escritorios. Es necesario generar una cultura de la docencia que le permita al maestro de grupo participar con propuestas concretas en el Consejo Técnico, en foros, congresos, etc.

- Es importante que los docentes comprendan que su formación inicial es insuficiente y es necesario que los futuros docentes tengan los conocimientos generales y/o específicos referentes a lo Teórico-Metodológico.
- Un aspecto de la estrategia de actualización es propiciar en los maestros el análisis individual de su experiencia docente y la reflexión colegiada. Se trata de que el propio maestro reflexione sobre sus conocimientos, sus prácticas, sus metas y las confronte con la experiencia y conocimientos de su quehacer escolar y de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Es momento de tomar distancia de la práctica docente y reflexionar sobre cada una de las dimensiones (Zavaleta, 2003) para reflexionar, ampliar y profundizar acerca de lo que son y lo que hacen como maestros.

En virtud de ello se cree conveniente que para futuras investigaciones emanadas de esté actual proyecto, se propone que se continúe profundizando a un nivel explicativo en el impacto que puedan tener las comunidades de práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto de las escuelas públicas.

Por esta razón se propone una forma de trabajo dinámico, mediante actividades variadas que tomando en cuenta el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación, se propicie el análisis y la reflexión que les permita integrar un grupo que no sólo se queje, sino que proponga, descubra, actualice, experimente nuevas formas de trabajo en el aula, en el patio, con padres de familia, con los compañeros y autoridades educativas en favor de la niñez mexicana. Pero lo más importante es que le permita al docente reflexionar y fortalecer su formación inicial, y sobre todo que reconozca la importancia de continuar con el proceso de formación de los docentes a lo largo de su vida. Por eso la importancia de encontrar el medio para la formación y actualización del docente en servicio para una educación de calidad.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (1995). *La definición cotidiana del trabajo de los maestros*. México: SEP.
- Ander-Egg, E. (1983). *Técnicas de investigación: La observación*. Consulta realizada el 11 de agosto del 2007, del sitio Web de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey:
http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=_61178_
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La Enseñanza y los Profesores I: La profesión de enseñar*. Barcelona, España: Paidós.
- Bolivar, A. (1999). *Cómo Mejorar los Centros Educativos*. Madrid, España: Síntesis.
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Castells, M. (1999) *La era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red*. México: Siglo XXI.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Davis, G. y Thomas, A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, España: La muralla.
- De Vicente, P. (2001). *Viaje al centro de la dirección de Instituciones Educativas*. Bilbao, España: ICE de la Universidad de Deusto.
- De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao, España: ICE de la Universidad de Deusto.
- Drucker, P. (1996). *La gestión en tiempos de grandes cambios*. Barcelona, España: Edhasa.
- Ezpeleta, J. (1993). *Sobre las funciones del Consejo Técnico, eficiencia Pedagógica y estructura del poder en la escuela primaria*. México: UPN.
- Fernández, M. (1999). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, España: Morata.
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994). *El Consejo Técnico, un encuentro de maestros*. Libros del rincón. México: SEP.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. y Andy, H. (1996). *La escuela que queremos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrutu.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El Cambio Educativo: Guía de planeación para maestros*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Gallardo, E. (2006, Mayo, 4). *El docente como profesional reflexivo*. Consulta realizada el 17 de Marzo del 2007 del sitio Web mail x mail.com
<http://www.mailxmail.com/cursos/vida/discriminacion/capitulo5.htm>
- Granado, C. (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid, España: EOS.
- Granja, J. (1997). *Colección Pedagógica Universitaria*. La condición del alumno: materiales para una discusión. Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Guichot, V. (2000). *Los fines de la educación en el siglo XXI. Una respuesta desde la pedagogía de John Dewey (1859-1952)*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Hall, P. (1994). *Values Shift: A Guide to Personal and Organizational Transformation*. New York, EE. UU.: Twin Lights Publishers.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Paídos.
- IEEPO. (2003). *Proyecto escolar para el Programa Escuelas de Calidad*. Oaxaca, México: S.E.P.
- Jackson, W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*. New York, EE. UU.: Oxford.
- Latapí, P. (2000, noviembre). *¿Cómo Aprenden los Maestros?* Documento presentado como Memorias del Coloquio Internacional "La evaluación de la docencia". Oaxaca, México.
- López, E. (2001, mayo). *Comunidad de la Práctica. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado como Memorias en el "Simposium Internacional sobre Comunidades de Práctica". Oaxaca, México.
- López, E. (2004, marzo). *Revista sobre las Jornadas ICE*. Oaxaca, México. pp. 5.
- Maingueneau, D. (1976). *Introducción a los métodos de análisis de estudio, problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Martín, B. (1998). *Organización y planificación integral de centros: Educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid, España: Escuela española.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- Mintzberg H., Quinn J. y Voyer J. (1997). *El Proceso Estratégico: Conceptos, contextos y casos*. Distrito Federal, México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Morgan, M. (1995). *Búsquedas, teorías y epistemológicas desde la práctica de la sistematización*. Antología básica. La Innovación. Distrito Federal, México: U.P.N. S.E. P.
- Muijs, D. (2003). *La mejora y la eficiencia de las escuelas en zonas desfavorecidas: Resumen de resultados de investigación*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 1, núm.2. Consulta realizada el 9 de agosto de 2007, del sitio Web <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Muijs.html>
- Pérez, Á. (1998). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Pérez, Á. (1999). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión*. Madrid, España: Morata.
- Piña, J. (2002, febrero). *Seminario sobre Agnes Heller y la vida cotidiana*. Revista sobre las Jornadas ICE. Oaxaca, México. pp. 3.
- Rivas, J. (2000). *El trabajo de los maestros en el Profesorado y la Reforma. ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga, España: Aljibe.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente*. México: El caballito, SEP.
- Rodríguez, D. (1999). *Diagnóstico Organizacional*. México: Alfaomega.
- Rodríguez, J. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza*. Huelva, España: Universidad.
- Routio, P. (2007, marzo, 22). *Estudio de caso*. Arteología, la ciencia de productos y profesiones. Consulta realizada el 10 de agosto del 2007 en el sitio Web: <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/271.htm>
Ubicación original: <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/>
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa: El diseño cualitativo*. Consulta realizada el 9 de agosto de 2007, del sitio Web de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios

- Superiores de Monterrey:
http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=_61178_
- Sacristán, J. y Pérez, Á. (1992). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal/Universitaria.
- Sammons, P. (1998). *Características Clave de las Escuelas Efectivas*. México: SEP.
- Sánchez, J. (1994). *Poder y Gestión en la Escuela. En el entorno sociocultural y la gestión escolar*. Antología Básica. Distrito Federal, México: U.P.N. LE.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Antología de la Gestión Educativa. México: S.E.P.
- Schmelkes, S. (2000). *Calidad de la educación y la gestión escolar*. Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. México: Subdirección de Educación Básica y Normal.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Senge, P. Cabron-McCabe, N. Lucas, T. Smith, B. Dutton, J. y Kleiner, A. (2002). *La Quinta Disciplina. Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogota, Colombia: Norma.
- SEP. (1982). *Acuerdo numero 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Consulta realizada el 25 de agosto del 2007, del sitio Web de la Secretaria de Educación Publica. <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac96.htm>
- SEP (1982). *El consejo técnico*. México: Dirección general de educación indígena.
- SEP (1993). *Consejo Técnico Consultivo*. México: Subsecretaria de Educación Básica.
- SEP (2001). *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. México. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP. (2002). *Antología de gestión educativa*. México: SEP.
- Schein, E. (1973). *Professional Educación*. Nueva York, EE. UU.: Mc Graw-Hill.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, España: Octaedro.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Torres, R. (1998). *Nuevo papel ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* Revista perfiles educativos, no. 82, México.
- Tremmel, R. (1993). *El zen y el arte de la práctica reflexiva en la formación docente*. Harvard educational review. Cambridge: Massachussets.
- Valenzuela, R. (2004). *Evaluación de Instituciones Educativas*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Villar, L. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, España: Mensajero.
- Villar, L. (1998). *Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase*. Lisboa, España: AIPELF.
- Walker, R. (1983) *La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos*. Madrid, España: Narcea.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Piados.
- Wikipedia (2007, marzo, 15). *Aprendizaje organizacional*. Consulta realizada el 15 de marzo del 2007 en el sitio Web de Wikipedia, le enciclopedia libre.
http://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_organizacional
- Wikipedia (2007, agosto, 11). *Análisis del discurso*. Consulta realizada el 11 de agosto del 2007 en el sitio Web de Wikipedia, le enciclopedia libre. http://es.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lisis_del_discurso
- Zappa (2007, septiembre, 27). *La doctrina social*. Consulta realizada el 9 de agosto del 2007 en el sitio Web de Brindarse: <http://www.brindarse.com.ar/notacompleta.asp?ID=707>
- Zavaleta, S. (2003). *Antología de Apoyo*. Programa Escuelas de Calidad. 1ª adaptación del documento. Oaxaca, México: Carteles Editores - PGO S.A. de C.V.

ANEXO A

Evidencias de las Observaciones



Foto 1. Cuadro representativo de la escuela "México"



Foto 2. Agencia Municipal, ubicada enfrente de la escuela "México"



Foto 3. Plaza principal para actos cívicos y deportivos



Foto 4. Salones de clases de un sólo nivel



Foto 5. Observaciones dentro y fuera de los salones de clases



Foto 6. Entrada principal a la escuela "México"

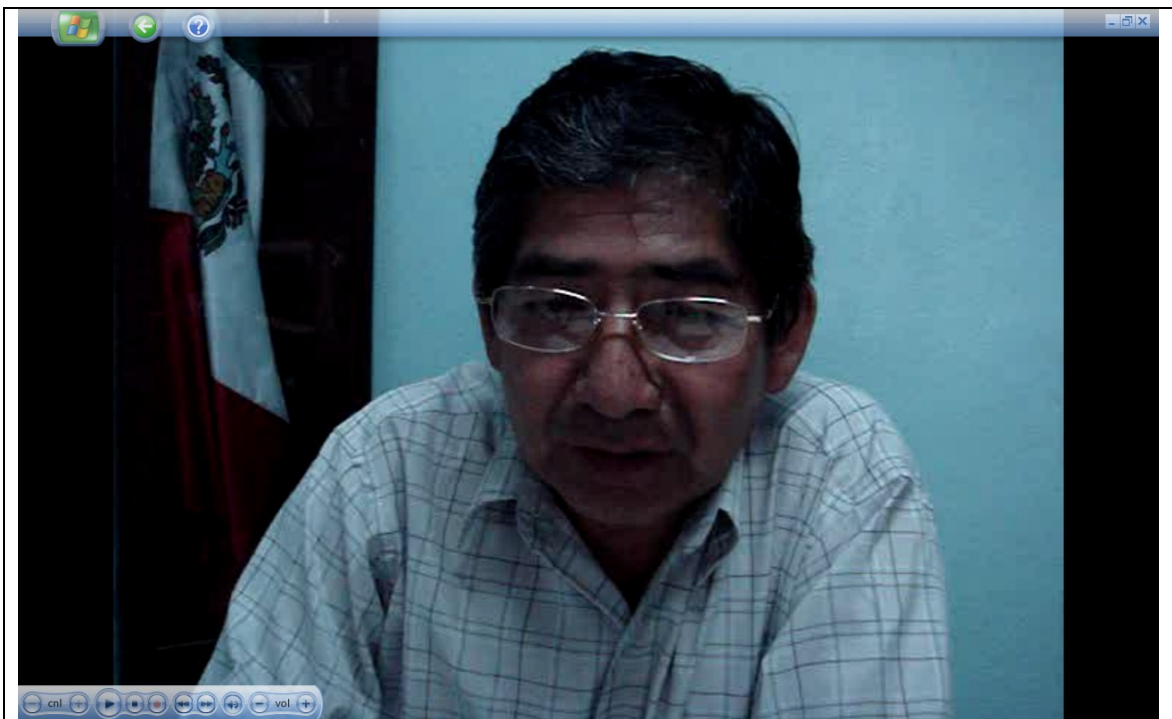


Foto 7. Analizando y transcribiendo la entrevista del director de la escuela "México"



Foto 8. Analizando y transcribiendo la entrevista del profesor de la esc. "México"

ANEXO B

Instrumento Preestablecido para la Entrevista

Guía de preguntas para la entrevista a profesores.

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.

Nota importante. En las escuelas primarias públicas existe el consejo técnico como espacio para esta actividad, para compartir experiencias, planear actividades, etc. mismo que se reúne cada mes. **Es el espacio formal de reunión de 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 que tipo son esos aprendizajes?
7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.
8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?
9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?
10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?
11. ¿Existen iniciativas personales de grupos de profesores en 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 algunas estrategias 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.

Guía de entrevista a directores.

1. ¿Qué es para usted el trabajo colegiado de profesores o comunidad de aprendizaje de profesores?
2. ¿De que manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?
3. ¿De manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?
4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunirse y compartir?
5. ¿Cuál es su percepción del consejo técnico mensual como espacio de reunión de los profesores?
6. ¿Qué es lo que favorece la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en sus escuelas?
7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?

ANEXO C

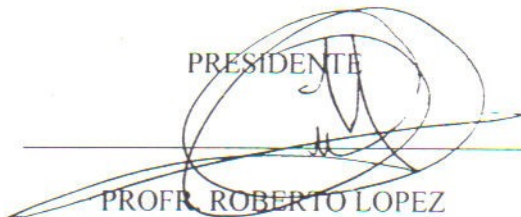
Relatoría de la Sesión del Consejo Técnico Consultivo

ACTA DE ASAMBLEA DEL CONSEJO TECNICO CONSULTIVO DE LA ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL VESPERTINA "MEXICO" 20DPR2906J

Siendo las dieciséis horas del día catorce de agosto del año dos mil siete, en atención al previo citatorio del Director de la Escuela Primaria Urbana Federal Vespertina "México" 20DPR2906J, establecida en la agencia municipal de Santa María Ixcotel, Sta. Lucía del Camino, Oax., se reunieron el personal docente y el citado Director del plantel, en el local que ocupa la Dirección Escolar, con la finalidad de realizar la primera sesión de Consejo Técnico Consultivo que marque las directrices a seguir durante el ciclo escolar 2007-2008, siendo estos los puntos a tratar: 1.- Verificación de la asistencia, 2.- Información general, 3.- Asuntos específicos y 4.- Asuntos generales. Una vez verificada la asistencia de todos los miembros del personal docente, el Director dio a conocer la información de carácter general: el día 18 de julio del presente se les informó a los directores el calendario de actividades para iniciar el ciclo escolar 2007-2008. En nuestra delegación se trabajarán de manera conjunta los Talleres Generales de Actualización y los Talleres Estatales de Actualización, los días 14 y 15 de agosto, siendo el día 16 destinado para la realización de una asamblea administrativa, en la que deberán estar presentes todos los directores de las escuelas, maestros frente a grupo y supervisor, adscritos en la zona escolar 159, donde se analizará el proyecto de zona que presentará el Consejo Técnico Consultivo de Zona. Dicho proyecto, propone impulsar en el primer ciclo el PRONALEES, en el segundo ciclo, Historia y en el tercer ciclo, Matemáticas. El TGA, el TEA y la reunión administrativa se llevarán a cabo en la Escuela Primaria "Gregorio Torres Quintero" de Santa Lucía del Camino. En asuntos específicos se llegó a los siguientes acuerdos: el día 28 de agosto del actual, el personal docente y el Director se reunirán nuevamente en Consejo Técnico Consultivo para leer y analizar los planes de comisión con la observación de que las actividades a considerar sean concretas y viables. Así, la comisión Técnico-Pedagógico retoma para su plan el curso de "Enciclopedia" y algunas cuestiones que sean pertinentes del TGA y del TEA. En cuanto a las evaluaciones, el ciclo pasado se tuvo un índice de reprobación menor y por esta razón es necesario seguir pidiendo el apoyo de los padres de Familia para reforzar los contenidos del alumno. La comisión de Acción Social, de manera conjunta con el personal docente y Dirección, definió las fechas a celebrar durante el ciclo escolar y que son las siguientes: 15 y 16 de septiembre, 31 de octubre, 20 de noviembre, 19 de diciembre, 30 de abril, 10 de mayo y la clausura el 4 de julio. Se observó la necesidad de reunirse con las comisiones similares de las demás escuelas que laboran en la localidad, para organizar las fiestas patrias y posteriormente para organizar la conmemoración de la revolución mexicana, pues es necesario mantener la unidad de todos los maestros de las diferentes escuelas existentes en la comunidad, para atender lo mejor posible las actividades sociales que se tengan que organizar y realizar durante el curso. El período de evaluaciones se queda pendiente hasta que se reciba por parte del IEEPO la calendarización y, así fijar bien las fechas y no excederse del tiempo programado, por lo que este punto se retomara para la próxima reunión. De igual manera la comisión de Acción Social, tendrá la comisión de organizar y programar algunas actividades recreativas y culturales fuera de la institución, para reforzar los contenidos y aprendizaje de los alumnos. La comisión de Higiene realizará tres pláticas por ciclos, sobre el tema de "Higiene Personal y Alimentación" y un tema de "Educación sexual", para los alumnos de sexto grado, para ello, se pedirá el apoyo de los médicos del centro de salud de la comunidad. El horario de clases será de tres de la tarde a las siete treinta de la noche en horario de verano. Las reuniones del personal

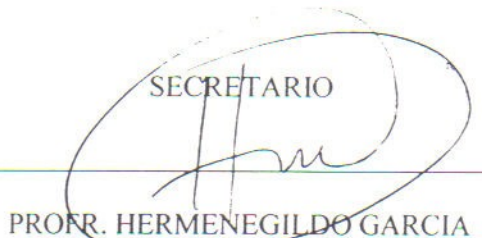
docente se realizarán los últimos viernes de cada mes, antes de las clases. La primera semana de actividades se destinará a la realización del diagnóstico. El día 31 de agosto se hará la evaluación del foro-taller efectuado el ciclo escolar pasado. El sexto grado, grupo "A" iniciará la guardia y dará la bienvenida a los nuevos alumnos de primer grado. Así también, en ausencia provisional del Director de la escuela, el maestro de sexto grado asumirá la responsabilidad. Se les otorgará un reconocimiento o estímulo bimestral a los profesores que cumplan con todas sus actividades y hagan entrega de todos los documentos que se requiere en tiempo y forma. En asuntos generales los acuerdos fueron los siguientes: queda pendiente la situación del Maestro Heriberto Alcalá Osorio. La reanudación de labores tendrá fecha de 20 de agosto del 2007. La Maestra Margarita continúa adscrita al centro de trabajo. Verificar los resultados de la prueba ENLACE en la página de internet de la S.E.P., así como, revisar las pruebas de ENLACE que quedaron en la escuela y son orientadoras de nuestra práctica docente. Se realizará una asamblea general de padres de familia donde el Director les pedirá su opinión sobre el cambio de uniforme, de ser así, la comisión de Acción Social buscará las mejores opciones. Se valorará de aquí a la próxima reunión la propuesta para aplicar una evaluación a los Padres de Familia, para conocer el contexto familiar y social en el que se desarrollan, con el fin de conocer sus fortalezas y debilidades, y poder así apoyarlos en su desarrollo. Las clases de Educación Física comienzan en septiembre. Al haberse agotado los puntos a tratar, fue clausurada la asamblea siendo las veinte horas con treinta minutos, levantándose la presente acta, misma que les fue leída y conforme de su contenido, firmaron los que en ella intervinieron. Damos fe.....

PRESIDENTE



PROFR. ROBERTO LOPEZ
HERNANDEZ

SECRETARIO

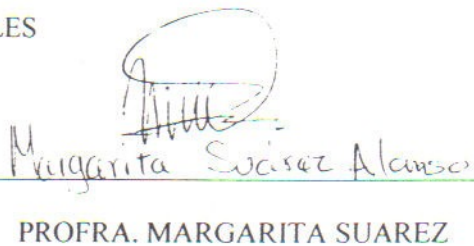


PROFR. HERMENEGILDO GARCIA
ROBLES

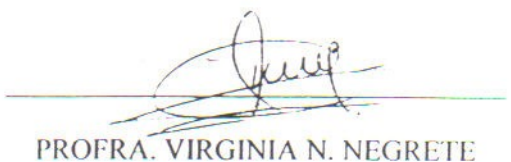
VOCALES



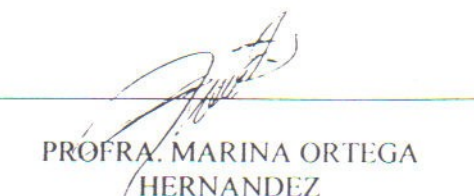
PROFRA. PRAYEDIS QUERO MATIAS



PROFRA. MARGARITA SUAREZ
ALONSO




PROFRA. VIRGINIA N. NEGRETE



PROFRA. MARINA ORTEGA
HERNANDEZ



PROFRA. ANTELMA ORDAZ
MARCOS



PROFRA. LILIAN ORTIZ MARTINEZ



PROFR. GUILLERMO RUIZ
MARTINEZ



PROFRA. GALDINA LOPEZ ROJAS



PROFR. RICARDO REYES
HERNANDEZ



PROFRA. AZUCENA LOPEZ
NEVARES

ANEXO D

Orden del Día de la Sesión del Consejo Técnico Consultivo



INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA

ESCUELA PRIMARIA URBANA FEDERAL VESPERTINA
"MEXICO" 20DPR2906J

CONSEJO TECNICO CONSULTIVO

Santa Maria Ixcotel, Oax., a 6 de agosto de 2007.

Se convoca a todos los miembros del Honorable Consejo Técnico Consultivo adscritos a la Escuela Primaria Urbana Federal Vespertina "México". para que de carácter obligatorio asistan a la primera reunión ordinaria del nuevo ciclo escolar 2007-2008, con fundamento en el art. 16, fracc. XIX de la Ley de Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias de la SEP; la que se efectuará el día **14 de agosto del año en curso**, a las **16:00 hrs.**, en el local que ocupa la **Dirección del plantel** y que será efectuada bajo el siguiente:

ORDEN DEL DIA

1. Verificación de la asistencia
2. Información general
3. Asuntos específicos
 - * Elaboración del Proyecto Escolar 2007-2008.
 - * Elaboración del Plan de Trabajo Anual.
4. Asuntos generales

A T E N T A M E N T E

EL PRESIDENTE DEL
H. CONSEJO TECNICO CONSULTIVO

ANEXO E

Calendario Escolar que se utilizó para detallar las Actividades del Plan de Trabajo Anual

CALENDARIO ESCOLAR 2007 - 2008

Vigente para las escuelas oficiales y particulares incorporadas en los Estados Unidos Mexicanos con ciclo escolar anual

	AGOSTO 2007	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE
	D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S
● INICIO DE CURSOS	1 2 3 4	1	1 2 3 4 5 6	1 2 3
● FIN DE CURSOS	5 6 7 8 9 10 11	2 3 4 5 6 7 8	7 8 9 10 11 12 13	4 5 6 7 8 9 10
● SUSPENSIÓN DE LABORES DOCENTES	12 13 14 15 16 17 18	9 10 11 12 13 14 15	14 15 16 17 18 19 20	11 12 13 14 15 16 17
□ SUSPENSIÓN PROGRAMADA POR SUCESIÓN DE DÍAS INHÁBILES	19 20 21 22 23 24 25	16 17 18 19 20 21 22	21 22 23 24 25 26 27	18 19 20 21 22 23 24
■ RECESO DE CLASES	26 27 28 29 30 31	23 24 25 26 27 28 29	28 29 30 31	25 26 27 28 29 30
■ VACACIONES		30		
■ SEMANA NACIONAL DE LA EVALUACIÓN				
■ TALLERES GENERALES DE ACTUALIZACIÓN PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA				
■ SOLICITUDES DE PREINSCRIPCIÓN A PREESCOLAR, PRIMER GRADO DE PRIMARIA Y PRIMER GRADO DE SECUNDARIA PARA EL CICLO ESCOLAR 2008-2009				

	DICIEMBRE	ENERO 2008	FEBRERO	MARZO
	D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S
■ RECESO DE CLASES	1	1 2 3 4 5	1 2	1
■ VACACIONES	2 3 4 5 6 7 8	6 7 8 9 10 11 12	3 4 5 6 7 8 9	2 3 4 5 6 7 8
■ SEMANA NACIONAL DE LA EVALUACIÓN	9 10 11 12 13 14 15	13 14 15 16 17 18 19	10 11 12 13 14 15 16	9 10 11 12 13 14 15
■ TALLERES GENERALES DE ACTUALIZACIÓN PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA	16 17 18 19 20 21 22	20 21 22 23 24 25 26	17 18 19 20 21 22 23	16 17 18 19 20 21 22
■ SOLICITUDES DE PREINSCRIPCIÓN A PREESCOLAR, PRIMER GRADO DE PRIMARIA Y PRIMER GRADO DE SECUNDARIA PARA EL CICLO ESCOLAR 2008-2009	23 24 25 26 27 28 29	27 28 29 30 31	24 25 26 27 28 29	23 24 25 26 27 28 29
	30 31			30 31

	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
	D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S
■ SOLICITUDES DE PREINSCRIPCIÓN A PREESCOLAR, PRIMER GRADO DE PRIMARIA Y PRIMER GRADO DE SECUNDARIA PARA EL CICLO ESCOLAR 2008-2009	1 2 3 4 5	1 2 3	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5
	6 7 8 9 10 11 12	4 5 6 7 8 9 10	8 9 10 11 12 13 14	6 7 8 9 10 11 12
	13 14 15 16 17 18 19	11 12 13 14 15 16 17	15 16 17 18 19 20 21	13 14 15 16 17 18 19
	20 21 22 23 24 25 26	18 19 20 21 22 23 24	22 23 24 25 26 27 28	20 21 22 23 24 25 26
	27 28 29 30	25 26 27 28 29 30 31	29 30	27 28 29 30 31

SEP



Lic. José Vasconcelos C.
(1882 - 1959)



Secretaría de Educación Pública



SNTE
SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



MTRA. EFRA ESTHER GORDILLO MORALES
PRESIDENTE DEL COMITÉ EJECUTIVO NACIONAL DEL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



LIC. JOSEFINA VÁZQUEZ MOTA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ANEXO F

Transcripción Textual de las Entrevistas

Entrevista a profesores. (Profr. de 1º grado).

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?

Bueno, aquí en este centro de trabajo siempre lo hemos hecho, porque las experiencias que han tenido los compañeros de ahí se enriquecen, más que lo vamos a aplicar con la nueva metodología.

2. ¿De que tipo son esos espacios: formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores.

Pues, son a veces de manera informal, pero sobre todo son más de manera formal, porque nos preocupa el avance de todos los alumnos, entonces vemos y tenemos la necesidad, porque nunca termina uno de aprender y nos vemos en la necesidad de que hay cosas nuevas que tenemos que abarcar, por eso la mayor parte son de manera formal.

3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?

Como la mayoría de los compañeros ya se van a jubilar, algunos como que no les interesa, como que ellos ya tienen su formación, tal vez muy tradicional y ya no les preocupa la nueva metodología.

4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?

En otras ocasiones han habido algunos encuentros, en donde se traen compañeros por ejemplo de IEEPO, que están en planeación y que tienen más experiencias y que tienen más elementos para poder compartir y que nos motivan.

5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?

Pues de eso es lo que trata, para tratar de aprender de los demás, porque parece que lo que impulsamos, se pone atención si se logra el objetivo.

Bueno, porque como estamos entre compañeros, hay un intercambio previo, hay comunicación, hay juegos y todo eso, entonces se siente uno a gusto.

6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? ¿De que tipo son esos aprendizajes?

*Sobre todo sus experiencias que tienen ellos, ahí es donde hemos logrado algunas cuestiones importantes para la aplicación.
Son pedagógicos.*

7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.

Bueno, realmente lo que hemos visto ahí programamos algunas de las actividades que vamos a llevar o tenemos ya una programación y al momento de aplicarlas como que ya no es, como que cada quien se dispara por su lado y no se lleva la secuencia.

8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?

Nos enfrentamos con muchas cosas que desconocemos y las cuestiones relevantes que ha habido siempre, es el modo de cómo aplicar las metodologías y nos damos cuenta que las desconocemos y ahí es donde nos motiva para seguir.

9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?
Bueno, en un principio tenemos todos como una ilusión de que vamos a sacar adelante el trabajo y al final como que ya no sale. No se a que se deba, si tal vez no seguimos la secuencia o tal vez no llevamos un orden para aterrizar, porque si hay compañeros que tienen mucha inactiva, pero ya en la práctica ya no es así, como que son mas políticos.

10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?
Siempre y cuando sea en horas de clase, pero si es en sábados y domingos no hay mucha disposición.

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).
Hay una que se llama la nueva pedagogía, que a muchos maestros les gusta sacar adelante esos proyectos y que de manera personal invitan a muchos compañeros a capacitarse, pero parece que al maestro no le interesa mucho, le interesa mas lo de carrera magisterial, pasar los exámenes y todo eso.

12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?
Casi no se aplican, en un principio se hacen propuestas, planeamos, incluso ya tenemos hasta el cronograma, pero aquí, prácticamente en la escuela, teníamos un programa de llevar todo lo que aprendemos, lo que se analiza en esos pequeños talleres, pero no se han visto los resultados. Entonces cada quien se dispara a su manera, la cosa es que los alumnos salgan bien en sus exámenes, pero no hay beneficios.

13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?
Las decisiones del consejo técnico, no limitan en nada, al contrario favorecen a la práctica.

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.
Muy poco, no se ha seguido la secuencia, hemos tenido las reuniones, los cursos, pero muy esporádicos, pero no se ha llevado o muy poco. Y los que tienen y que son curiosos los guardan para cursos posteriores, pero la mayoría lo que se aprende lo dejan en un cuadernillo y se queda archivado.

Entrevista a profesores. (Profr. de 2º grado).

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?
Claro que si existen, si ni existieran el maestro buscaría ese espacio.

2. ¿De que tipo son esos espacios: formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores.

El espacio es formal, pues tiene que propiciarlo el consejo técnico. De manera informal no existe.

3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?

Pues es importantísimo, porque en él se discuten los diferentes problemas y sus estrategias de solución.

4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?

Mmm, bueno lo que motiva al maestro a tener este espacio, es la necesidad de obtener mejores resultados.

5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?

Si, me siento a gusto, ya que el trabajo así lo requieres.

Pues lo se, porque me siento a gusto estando en confianza con mis compañeros de trabajo, ya tengo mucha relación con ellos.

6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? ¿De que tipo son esos aprendizajes?

Pues lo que he aprendido de mis compañeros, son de aprovechar las cosas a través de sus experiencias.

Estos aprendizajes son de tipo académico, social, cultural, etc.

7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.

Pues como mencionaba, las estrategias para las diferentes asignaturas académicas, por ejemplo buscar la manera de aplicar la disciplina e los alumnos, y en nuestra escuela buscar realizar obras materiales, etc.

8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?

Mmm, bueno, yo creo que uno de aspectos es el factor tiempo, ya que es uno de los obstáculos que siempre tenemos encima.

9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?

Lo que más favorece es la disponibilidad de los maestros, aunque no en todas las ocasiones y lo que desfavorece es el factor tiempo.

10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?

Ok, pues en general se caracteriza por se un debate de ideas y experiencias amenas.

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).

La participación es general y si hay iniciativa por parte de otros, aunque como te repito, habrá uno o dos maestros que de plano son muy antipáticos y no hay iniciativa ni participación.

12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?

Bueno, las decisiones de estos espacios son benéficas porque de ellas dependen las diferentes actividades que se desarrollan en la escuela durante el curso.

Claro que sí, estas acciones son en beneficio de la escuela, en el ámbito de la infraestructura y de lo pedagógico.

13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?

Pues como muchas de las acciones al ponerlas en práctica, implican un gasto y eso es lo que nos limita y también el poco apoyo de las autoridades.

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.

Estos son usados para las actividades surgidas de estos espacios y claro que formaran parte del plan de trabajo el maestro y del director de la escuela.

Entrevista a profesores. (Profr. de 3º grado).

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?

Si existe y es un lugar de reunión donde cada quien presenta sus proyectos.

2. ¿De que tipo son esos espacios: formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores.

Este espacio es el consejo técnico y es formal. Este espacio es importante para todas las escuelas para el buen funcionamiento de las mismas.

3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?

Las percepciones son muy benéficas porque cada proyecto que es expresado por cada compañero, se analiza, se debate y al final se sacan las conclusiones que nos llevarán al triunfo escolar.

4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?

Bueno, pues yo creo que no solamente es por mi parte, sino por parte de todos mis compañeros, el deseo de prosperar con los contenidos palmados en los programas educativos, creo que es seria nuestra motivación.

5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?

Claro que sí siento confianza, puesto que mi relación con el personal docente es de amistad. Pues esto lo sé porque convivo a diario con ellos.

6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? ¿De que tipo son esos aprendizajes?

Los aprendizajes son cada una de las experiencias de cada compañero y estos aprendizajes son de todo tipo.

7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.

Pues para el buen desarrollo escolar, un aspecto es que el consejo técnico sea armonioso y acepte todo lo que se proponga para el bien de la escuela. Un ejemplo es el caso de las actividades extraescolares, donde desempeñan sus habilidades los alumnos.

8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?

Bueno, lo más importantes, podría ser..., es que ahora cada compañero participa y de cada participación se va tomando nota de lo más benéfico y los obstáculos, bueno no creo que esta el momento no se han presentado.

9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?

Lo que favorece es que se toman decisiones por grupo, es decir, los primeros, los segundo, etc. Esto beneficia porque los maestros elaboran sus avances de cada programa y los grupos van iguales en lo que corresponden a los temas.

10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?

Pues aunque podría ser como una obligación, una característica es que todo el personal de esta escuela vespertina, da su tiempo.

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).

No existen grupos de maestros con iniciativas que tenga que hacer lo que ellos quieren, mas sin embargo hay buen entendimiento.

12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?

Si tienen mucho impacto en la escuela, ya que toda acción es para el bienestar de todos, por ejemplo: En enero tuvimos la iniciativa de solicitar computadoras y que bueno que nos hicieron caso, y a parte nos enviaron dos equipos aparte de las multimedias.

13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?

Lo que favorece es nuestra buena disposición de adquirir o actualizar nuestra escuela. Pero el resultado de todo lo planeado en el consejo técnico, en parte se ha visto esfumado, no tanto porque nos limiten factores internos de nuestros propios compañeros, sino que en la escuela, tendrá como una semana que entraron a robarse algunas pantallas de enciclopedia, libros, etc. y con esto en vez de mejorar, vamos retrocediendo.

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.

Pues estas decisiones y acciones si han servido para ponerlas en practica, y en los próximos años venideros se seguirá en el consejo técnico promoviendo muchos proyectos que ya estaban constituidos pero que hay veces no se han llevado a la practica por falta de dinero, pero que si son importantes para nuestro aprendizaje. Y más ahora con este robo, se seguirá promoviendo la adquisición de más computadoras, equipar las multimedia, etc. aunque ahora nos encontramos tristes pero no vencidos.

Entrevista a profesores. (Profr. de 4º grado).

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?
Si hay. El consejo técnico consultivo y el análisis que se hace en reuniones específicas sobre proyectos impulsados en el grupo o en la escuela en general.
2. ¿De que tipo son esos espacios: formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores.
Son formales y se hacen a través de citatorios de la dirección de la escuela.
3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?
Bueno, este espacio de manera inadecuada otorga un buen tiempo en discutir asuntos administrativos o de organización de eventos culturales para la distribución de comisiones. Por ello, en reuniones específicas de un proyecto se saca menos provecho en cuanto a lo educativo.
4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?
Pues la motivación en si es organizar efectivamente un trabajo o actividad a realizar con muchas ganas y que las comisiones funcionen.
5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?
No mucho, porque a veces en la escuela se hacen diferenciación de profesores. Esto lo se porque cuando proponemos algún proyecto, se evalúan las propuestas y de ahí depende el aceptar o no las sugerencias, observando quien es el que las propone y eso no es muy buen que digamos.
6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? ¿De que tipo son esos aprendizajes?
Yo he aprendido sobre todo estrategias para tratar objetivos académicos. Y algunos podrían ser el esfuerzo, la tenacidad y la responsabilidad.
7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.
Si han surgido aspectos importantes, como por ejemplo proyectos para motivar la lectura en la casa, en la comunidad, en el aula. Otro podría ser habilitación de la biblioteca escolar.
8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?
Pues los obstáculos podrían ser, la falta de tiempo, la disposición que a veces si hay, pero en otras no, la falta de consenso y también en varias ocasiones yo creo que por el mismo tiempo, el apoyo colegiado.
9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?
*Los aspectos que más favorecen en las reuniones son la disposición a la discusión, y el análisis exhaustivo a las propuestas, ya que algunas de plano no favorecen a la escuela, sino que a nada más a unos cuantos.
Y los aspectos que no favorecen, como ya comentaba, es que algunos se fijan en una idea, siendo inaccesibles.*
10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?

Si hay amabilidad, pero no confianza, bueno al menos yo no la tengo con todos mis compañeros. Por otro lado la disposición se deja llevar por el hecho de que la mayoría queremos participar, pero muy pocos son los que se oponen, pero se tienen que sumar.

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).

Si hay muchos docentes con iniciativas, pero en el análisis se ve si proceden o no en la práctica, por el mismo tiempo que nos apresura.

12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?

Si son para beneficio de la escuela, por eso se evalúa su pertinencia para que realmente se hagan y además que se toma en consideración a los padres de familia para que estén enterados y den su apoyo.

13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?

En ocasiones los padres de familia limitan alguna decisión, porque la información es insuficiente, así que en ese caso, se les tiene que plantear de nuevo y convencerlos del porque de esa decisión. Otros factores son el tiempo, los gastos, las comisiones que funcionan en la escuela.

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.

Si se aprende de las reuniones, y cada vez que se inicia o discute algún punto que ya se ha trabajado, se valoran los alcances o limitaciones que se tuvieron en esa ocasión y de ahí partimos para hacer las modificaciones necesarias. Por ejemplo, si el ciclo anterior trabajamos como proyecto “la motivación de la lectura”, en este ciclo partimos de ahí y abordamos “la comprensión lectora”.

Entrevista a profesores. (Profr. de 5º grado).

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?

Si, esto se da en las reuniones de consejo técnico, que se lleva a cabo bimestralmente, en donde se analiza el proceso enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

2. ¿De que tipo son esos espacios: formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores.

Se da de tipo formal, porque desde que se inicia el ciclo escolar se planea en consejo técnico lo que se va a realizar y como nos podemos ayudar durante el desarrollo del proceso de nuestros alumnos.

3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?

A veces nos aterrizamos con lo que se planeo al inicio del ciclo escolar porque existen diferentes factores como son: el tiempo, la organización actividades de concurso, etc., pero son pocas las escuelas que si analizan los problemas que se les presenta en la enseñanza.

4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?

Bueno, como docente debemos de tener un apoyo por parte del director y supervisor para tener una buena comunicación con los compañeros y alumnos y así estar mejor motivados para trabajar como colegiado.

5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?

Pues en parte si y en parte no, ya que observo que por parte del director, no existe una buena estimulación para preguntarte si estoy bien o mal en el método y técnica que estoy utilizando. Entonces no me siento a gusto por esa parte, más sin en cambio con mis compañeros si palpo una buena relación y lo se, porque convivo con la mayoría.

6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? ¿De que tipo son esos aprendizajes?

Pues aprendo cosas muy importantes a través de las experiencias de mis compañeros, y estas pueden ser los métodos y técnicas de enseñanza que ellos han o están aplicando.

7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.

Para un buen funcionamiento de una escuela se debe de tomar las experiencias de los compañeros que conocen el comportamiento de los padres de familia, alumnos y toda la comunidad. Por ejemplo, se han aplicado algunas técnicas para el estudio de los alumnos y eso se ha visto reflejado cuando se les aplican las evaluaciones. Es el caso de uno de mis alumnos que le di clases el año pasado y ahora en este ciclo participo en las olimpiadas, quedando en un buen lugar a nivel estatal. Esto hace que nuestra escuela este muy por arriba de muchas otras y más aún, es una escuela vespertina.

8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?

Los obstáculos son cuando existen maestros antipáticos que no les gusta compartir sus conocimientos, métodos, técnicas, etc., que cuyo fin será para el mejoramiento de la institución. Otro puede ser que no hay mucho tiempo para conversar.

9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?

Pues bueno, los que favorecen puede ser cuando existe una buena planeación para el ciclo escolar y desfavorecen cuando el centro educativo esta dividido, o sea no existe comunicación con los compañeros. Esto se da cuando hay rumores de algún evento o proyecto en puerta y las ideas son divididas por la falta de una buena comunicación.

10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?

Pues una de las características, es la buena organización del director hacia el personal docente. Otra podría ser el respeto hacia nuestras ideas presentadas.

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).

A veces existe iniciativa, pero hay docentes que ponen pretexto para tomar un curso de actualización para beneficio propio.

12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?

Pues más que nada va a depender de la organización de cada uno de los profesores, porque depende también del tipo de actividades. Pero en general pues todo el trabajo colegiado si es para el beneficio de la escuela, salvo una o dos cositas por ahí.

13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?

La limitaría principal es cuando los mismos maestros no dan más de su tiempo para llevar a cabo la actividad planeada. Lo que favorece a veces también, son las nuevas ideas de los maestros que somos jóvenes, pero una limitante es la de los maestros que ya les falta muy poco por jubilarse.

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.

Hay veces que si, pero hay veces que no, ya que en algunas ocasiones existen factores que a veces no se termina lo planeado en el ciclo escolar y lo quieren continuar en el otro ciclo, pero no se pede porque se cambia el personal o cambia de comisión los maestros.

Entrevista a profesores. (Prof. de 6 grado).

1. ¿Existen en la escuela espacios de profesores para compartir sus experiencias?

Bueno este, pedagógicamente este para las cuestiones de intercambio de ideas para mejorar la cuestión educativa, constituye el consejo técnico esa es su función específica del consejo técnico consultivo de la escuela, pero este, muchas veces este no se da ese papel, pero si ese es el espacio ocasionalmente si se toca cuando hay un problema, por ejemplo, cuando hay que preparar un examen, se encarga el consejo técnico consultivo, este, la comisión técnico pedagógica, son los dos espacios que directamente están involucrados en todo lo relativo a la cuestión educativa.

2. ¿De que tipo son esos espacios: formales (obligatorios) o informales (no obligatorios) que parten de la iniciativa propia de los profesores.

Formal, institucional.

3. ¿Qué percepciones tienen los profesores de este espacio?

Bueno, últimamente de lo que se trata es de rescatar este espacio, para que realmente funcione como tal, de llegar a este espacio para delimitar algunas actividades para mejorar, para lo que es la función pedagógica, ellos tienen esa idea. Una de las actividades últimas que plantea la comisión técnico pedagógica de la escuela, es eso, de que sea el espacio idóneo para ir presentando problemas, por ejemplo, cuando los maestros tienen un problema para presentar sus contenidos al alumno, previamente nos hemos reunido dos o tres veces para poder fijar con claridad como deben ser esos procesos.

4. ¿Cuál es la motivación para pertenecer a este espacio?

Bueno, la necesidad mas que nada es de que nosotros tengamos una idea mas clara de cual es la función del maestro, como debe ser su función frente al grupo, entonces ahí se constituye como necesidad, de tener una participación mas correcta, mas acertada para desempeñar mejor su función.

5. ¿Se sienten a gusto y en confianza? ¿Cómo es que sabes esto?

Eso es lo que se esta tratando de clarificar, de que el maestro llegue a ese espacio con toda la tranquilidad, con la honestidad de que serán respetadas sus ideas, de que no va a ser un espacio para minimizar, sino al contrario, para que se fortalezca esos conocimientos que hay en el para poder hacer mejor el trabajo.

Como es parte de las actividades que nosotros realizamos en la escuela, de que el espacio para las cosas educativas, es el consejo técnico consultivo, esa es la instancia para conocer, difundir, investigar, todo, todos los acontecimientos de orden pedagógico de la escuela, este es el espacio exclusivo para todo ello.

6. ¿Qué aprendizajes importantes han logrado de sus compañeros? ¿De que tipo son esos aprendizajes?

Es muy importante a veces cuando llegamos a enfrentar ideas de dos o tres maestros, sobre todo nosotros lo hemos hecho para unificar las actividades, entonces resulta muy importante porque uno llega con la idea de que pues esta fortalecido lo que estamos haciendo, porque esta consensados de las ideas de las gentes participantes.

Eso es lo que se pretende, de que los contenidos, los aprendizajes que se van a in proyectar que sean de lo mas significativos, es decir, porque ese es el objetivo primordial.

7. ¿Qué aspectos importantes han surgido ahí para el desarrollo de la escuela? Si los hay: dar ejemplos.

Bueno, a partir de hace unos 10 años se viene trabajando ese espacio, y de ahí han emanado varios proyectos, en relación a como enseñar matemáticas, la comprensión lectora y otras cosas fundamentales, y eso a hecho que nuestra escuela vespertina de 10 años para acá, a nivel zona escolar, a nivel sectorial y a nivel estatal ha destacado, a desempeñado una función importantísima, por ejemplo: en los eventos de concursos, esta escuela vespertina, esta por encima de varias matutinas. Últimamente acaba de pasar la olimpiada del conocimiento, esta escuela esta por encima de muchas escuelas porque un alumno de 6 año de este salo ocupo el quinto lugar. Decía el jefe de sector, debes estar contento, porque has estado por encima por mas de 3500 alumnos de 6 grado. Bueno, al menos hemos estado analizando en colectivo de que nosotros tenemos un parámetro alto, pero gracias a los trabajo, al apoyo que hemos logrado tener aquí en la escuela y gracias a los proyectos pedagógicos que hemos impulsado.

8. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes y los obstáculos a los que se enfrentan estas reuniones?

Bueno, en esta escuela hay dos cuestiones fundamentales, por un lado estamos las personas que somos un poquito mas jóvenes que todavía tienen los deseos de estar con lo moderno, como son la enciclopedia, ósea las innovaciones que hoy existen. Y por otro lado los problemas que confrontamos a veces, el problema de los compañeros de avanzada edad, que ya como que chocamos. Entonces ese es el obstáculo más grande, de que hacer en este momento para que todos entendamos de que tenemos necesariamente que ser participes en el manejo la tecnología, porque es lo que hoy esta de moda. Entonces si son renuentes algunos, dos o tres compañeros para que se integren de lleno en esta actividad.

9. ¿Cuáles son los aspectos que más favorecen y los que menos favorecen estas reuniones?

Bueno, lo que no favorece mucho es la disponibilidad de tiempo de los compañeros, ellos se ve muy limitado, eso hace a que muchos no cooperen. Si somos 5 elementos que tenemos que estar reunidos para sacar una actividad, uno o dos no aparecen, entonces eso siempre arrastramos esos problemas, Entonces esos los obstáculos que vemos para llevar al 100% esta actividad.

10. ¿Cuáles son las características de este espacio en términos de: cordialidad, y disposición de los profesores?

Pues como le digo, la disponibilidad se reduce en un 75%, y cuando llegamos ahí, los encuentros son muy amenos, muy agradable, pues es un espacio de disfrute de nuestro trabajo, porque comentamos nuestros logros, lo que hacemos y como lo vamos hacer mejor. Me parece que es cordial.

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).

Sí, exactamente eso es lo que da sustento a esas reuniones, la iniciativa de dos o tres compañeros. Y con esto la gente que coopera con las ideas y en llevarlo a la práctica, ahí van. Es muy importante las iniciativas, las participaciones de los compañeros y no se encuentran obligados, porque creen que esa es la manera de hacer el trabajo.

12. Las decisiones surgidas en la reunión. ¿Qué impacto tienen en la escuela? ¿Se realizan acciones para el beneficio de la escuela?

Ha servido como ejemplo para los demás, los de primero, segundo, todos tratamos de impulsar ese trabajo, porque creemos de que nosotros tenemos que seguir manteniendo los logros que hemos alcanzado como escuela vespertina. Entonces eso hace que todo mundo tratamos de invitarlos a que le hechos ganas, porque la verdad cuesta trabajo. Muchas veces tenemos que hacer doble trabajo con estos alumnos. Y la invitación es esa con los compañeros, para que sigamos manteniendo a esta escuela como una de las mejores de aquí de la zona escolar. Sí, por ejemplo ha habido talleres para los maestros, reuniones con los padres de familia para ver algunas cuestiones de sus hijos, problemas intrafamiliares que tienen incidencia en el aprendizaje de sus hijos, esas son las actividades que hemos realizado.

13. ¿Qué aspectos favorecen o limitan la puesta en práctica de las decisiones tomadas en el consejo técnico?

El problema aquí es que hay uno que otro compañero que no lo realizan con esa prestancia que se necesita, sino que se sienten obligados ha hacerlo no de muy buena manera. Eso hace que no sea haga el 100% de esos logros, casi los va uno empujando para que participen.

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.

Así es, todos los logros que hemos tenido de las reuniones, eventos, encuentros del consejo técnico, nos ha indicado la dirección para hacer bien el trabajo y los logros los tenemos a la vista. Tenemos un banco de datos de todos los proyectos que hacemos, por ejemplo de algunos eventos pedagógicos en donde cada grado participa con una demostración y lo tenemos en video, lo cual constituye la base de datos.

Entrevista al director.

1. ¿Qué es para usted el trabajo colegiado de profesores o comunidad de aprendizaje de profesores?

Bueno, es una normatividad. Son maestros que laboran en esta escuela. El colectivo es todo el personal que trabaja en esta escuela.

2. ¿De que manera usted estimula el trabajo colegiado de los profesores en su escuela?

La estimación viene cuando un maestro logra abordar todos sus contenidos y programas de estudio, planes de estudio, al finalizar el ciclo escolar le tenemos que otorgarle un crédito escalafonario, para que el maestro que quiera superarse o quiere darse otra oportunidad para poder ocupar otro puesto, esa es la estimación que le damos a los maestros. O en ocasiones también se le otorga otras estimaciones pero ya es por parte del IEEPO, pero por parte de la escuela serían los créditos escalafonarios.

3. ¿De manera usted ejerce su liderazgo en la formación de comunidades de aprendizaje?

El liderazgo es la responsabilidad que tenemos y a parte de eso, de esa responsabilidad pues es de convivir, de hacer reuniones con los maestros en donde nosotros orientamos al personal docente en su labor cotidiana. En eso se manifiesta el liderazgo de la escuela.

4. ¿Cuáles son los tiempos dentro de la jornada de un día en que los profesores puedan tener oportunidades para reunirse y compartir?

Bueno, nada más que aquí los tiempos que tenemos es que cada bimestre tenemos que hacer nuestra reunión del consejo técnico, a donde vemos las situaciones y hacemos el balance de cada uno. En este ciclo escolar no señalamos un día de cada fin de mes o de cada bimestre para realizar nuestras reuniones, en este ciclo escolar no lo hicimos de esta forma por la problemática que vivió el magisterio, por eso es de que estamos sobre los tiempos y las reuniones lo hacemos los sábados cuando sea necesario. Pero por lo regular lo hacemos después de clases.

5. ¿Cuál es su percepción del consejo técnico mensual como espacio de reunión de los profesores?

Nosotros pues armamos nuestra orden del día, en donde todos maestro expone su punto de vista sobre algún problema que hay en cada grupo. En eso se trabaja junto con los maestros, el colectivo mas que nada, saca de dudas algunos trabajos que los maestros tengan duda sobre algún contenido que no abordan bien. Entonces se trabaja el colectivo.

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

Lo que favorece es que se tiene que ver sobre el aprovechamiento de cada uno de los alumnos.

7. ¿Qué impide la formación de una comunidad de aprendizaje de profesores en su escuela?

Mas que nada el cambio, de que el maestro tiene que prepararse para hacer un cambio. Y ese cambio es sobre los trabajos que el maestro tiene que realizar en base a los contenidos que tiene que abordar. Sobre todo ahorita hay maestros que dicen yo ya estoy de salida y no necesito y a los cursos a los talleres. Para que el maestro cambie el trabajo que tiene que realizar, tiene que prepararse, es como el alumno, los tiene que realizar adecuadamente de acuerdo a los contenidos. También tiene que ver sobre las estrategias que vaya a tomar en el grupo, todo eso. Pero hay maestros que si aceptan ir a los cursos, a los talleres, hay otros que definitivamente dicen que no.